

Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland

Utz Maas
Ulrich Mehlem

Abschlußbericht des von der Stiftung Volkswagenwerk 1999-2002 am
Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS)
der Universität Osnabrück geförderten Forschungsprojekts

Inhalt

Vorwort	7
1. Einführung	11
1.1. Der Projektansatz	11
1.2. Globale Randbedingungen des Projekts und Projektdurchführung	33
1.2.1. Zur Situation der marokkanischen Zuwanderer in Deutschland	33
1.2.2. Bericht zur Durchführung des Projekts	40
2. Ethnographische Skizzen zur marokkanischen Schriftkultur in der Diaspora	53
2.1. Ein marokkanischer Elternverein in Essen	53
2.2. Der Arabischunterricht in der Moschee	58
2.3. Koranunterricht als literate Praxis im mehrsprachigen Feld: zur Arbeit einer Frauengruppe in der Moschee	64
2.4. Ansätze einer Typologie des Sprach- und Schrifterwerbs marokkanischer Frauen in Deutschland	69
2.5. Das Sprachproblem der Kinder aus der Sicht der Väter	73
2.6. Das Projekt Hausaufgabenhilfe in einer Essener Grundschule	77
2.7. Zusammenfassung	82
3. Die Rekonstruktion sprachlichen Wissens in gesprochenen und geschriebenen Texten	85
3.1. Einführung	85
3.2. Ein Beispiel für die sprachlichen Ressourcen im Deutschen	89
3.3. Ein Beispiel für die Verschriftung des marokkanischen Arabisch in arabischer Schrift	123
Anhänge zu Kapitel 3.3.	138
3.4. Ein Beispiel für die Verschriftung des Berberischen (Tarifit) in lateinischer Schrift	165
Anhänge zu Kapitel 3.4.	170
4. Die literaten Fähigkeiten in den Sprachen der marokkanischen Kinder I: Die Textstruktur	181
4.1. Einführung	181
4.2. Die Artikulation von Zeitverhältnissen in den Texten der marokkanischen Kinder	183
4.2.1. Der Tempusgebrauch in den deutschen Texten	184
4.2.2. Der Gebrauch der Verbformen in den marokkanisch-arabischen Texten	203
4.2.3. Der Gebrauch der Verbformen in den berberischen Texten	216
4.2.4. Die Artikulation von Zeitverhältnissen im Sprachvergleich	239
4.3. Die Satzbaumuster in den Erzählungen der marokkanischen Kinder	
4.3.1. Die Satzbaumuster in den deutschen Erzählungen	242
4.3.2. Die Satzbaumuster in Berberisch und marokkanischem Arabisch	257
4.3.3. Sprachübergreifende Typologie der Satzbaumuster	274
4.3.4. Zusammenfassung	276

4.4. Der Index der literaten Textstrukturen in Deutsch und den Herkunftssprachen	277
4.4.1. Der Index der literaten Textstruktur in den deutschen Texten	277
4.4.2. Der Index der literaten Textstruktur in den muttersprachlichen Texten	281
4.4.3. Die Indices beider Sprachen im Vergleich	284
5. Die literaten Fähigkeiten in den Sprachen der marokkanischen Kinder II: Orthographie	291
5.1. Einführung in die Orthographieanalyse	291
5.2. Markierungen der Textgliederung: Die Interpunktion	294
5.2.1. Der Gebrauch der Interpunktion in den deutschen Texten	294
5.2.2. Interpunktion in den herkunftssprachlichen Texten	300
5.2.3. Fallbeispiele	302
5.2.4. Zusammenfassung	304
5.3. Die Nutzung besonderer Wortauszeichnungen	305
5.3.1. Problemstellung	305
5.3.2. Die Majuskelschreibung bei Kernen von Nominalgruppen in den deutschen Texten	307
5.3.3. Die Majuskelschreibung in den marokkanischen Texten	312
5.3.4. Die Nominalmarkierung nach arabischem Muster – Die Alif/Lam-Schreibung	316
5.3.5. Zusammenfassung	323
5.4. Die Markierung von Wortgrenzen	324
5.4.1. Kompositabildung und Klitisierung in den deutschen Texten	324
5.4.1.1. Zusammen- und Getrenntschreibung von Komposita	324
5.4.1.2. Zusammenschreibung und Klitisierung von “Funktionswörtern” im Deutschen	326
5.4.2. Klitisierung und Getrenntschreibung in den muttersprachlichen Texten	328
5.4.2.1. Die Definitivmarkierung im marokkanischen Arabisch	329
5.4.2.2. Die Nominalmarkierungen des Berberischen: Demonstrativum	333
5.4.2.3. Die Nominalmarkierungen des Berberischen: Possessiv-Markierung	335
5.4.2.4. Die Nominalmarkierungen des Berberischen: Indefinitheit	337
5.4.2.5. Die Klitisierung von Präpositionen	340
5.4.2.6. Die präfigierten Personalmarkierungen des Verbs	349
5.4.2.7. Die Schreibung präverbaler Morpheme	354
5.4.2.8. Gesamtübersicht der Wortgrenzenmarkierung: Typologie der marokkanischen Texte	360
5.4.3. Zusammenfassung	363
5.5. Die Kasusmarkierungen in den deutschen und berberischen Texten	365
5.5.1. Einführung	365
5.5.2. Die Kasusmarkierungen in den deutschen Texten	370
5.5.2.1. Die Kasusmarkierungen im Überblick	370
5.5.2.2. Fehlertypen I: Der Nominativ als Default-Kasus	375
5.5.2.3. Fehlertypen II: Der Aufbau eines zweigliedrigen Paradigmas	376
5.5.2.4. Fehlertypen III: Unterdifferenzierung in der Markierung des Dativs	379
5.5.2.5. Fehlertypen IV: Hyperkorrekte Markierung des Akkusativs	380
5.5.2.6. Gesamtübersicht der Normabweichungen	382
5.5.2.7. Typologie der Lerner	383
5.5.3. Der <i>status constructus</i> in den berberischen Texten	385
5.5.4. Gegenüberstellung der Texttypen	389

5.6. Die orthographische Repräsentation der Silbe I: Silbenkerne und komplexe Ränder	391
5.6.1. Einführung	391
5.6.2. Die Schreibung von Silbenkernen: Reduktionsvokale und Vollvokale	392
5.6.2.1. Reduktionssilben im Deutschen	392
5.6.2.2. Reduktionsvokale und silbische Konsonanten in den Herkunftssprachen	395
5.6.2.3. Die Markierung von Vollvokalen: Muttersprache und Hocharabisch	401
5.6.3. Die Repräsentation der komplexen Silbenränder	407
5.6.4. Zusammenfassung	413
5.7. Orthographische Aspekte der Silbenstruktur II: Die Verdoppelung des Konsonantenzeichens	414
5.7.1. Einführung	414
5.7.2. Die deutsche Schärfungsschreibung	416
5.7.3. Markierungen der Geminatio in den herkunftssprachlichen Texten	421
5.8. Die graphische Repräsentation einzelner Segmente am Beispiel des Konsonantensystems	427
5.8.1. Einführung	427
5.8.2. Die graphische Darstellung einzelner Phoneme der Herkunftssprachen	428
5.8.3. Horizontale und vertikale Unterdifferenzierung der Graphem-Zuordnung	437
5.8.4. Zusammenfassung	442
5.9. Zusammenfassung der Orthographieanalysen	443
5.9.1. Die Indikatoren des Orthographieverwerbs Deutsch im Überblick	443
5.9.2. Die Nutzung der deutschen orthographischen Matrix bei der Verschriftung der Herkunftssprachen	448
5.9.3. Gegenüberstellung der beiden orthographischen Indices	454
6. Textstruktur und Orthographie	455
6.1. Vergleich der Indikatoren orthographischer und literater Ressourcen	455
6.2. Sprachprofile einiger marokkanischer Kinder in Deutschland	460
6.2.1. Souad	460
6.2.2. Fouad	470
6.2.3. Mounir	480
7. Zusammenfassung der Projektergebnisse	591
7.1. Überblick über die Projektergebnisse	591
7.2. Darstellung der Ergebnisse im einzelnen	594
7.2.1. Ansatz des Projekts	594
7.2.2. Soziokultureller Kontext	596
7.2.3. Literates Wissen über die Textstruktur	596
7.2.4. Technische Aspekte der Verschriftung: die orthographischen Strukturen	501
7.2.5. Schriftkultur und Orthographie	507
7.2.6. Konsequenzen für die Schule und Lehrerbildung	508
Anhänge	509
Anhang 1: Glossar, Erklärung von Fachtermini: Paradigmen	511
Anhang 3: Erläuterung einzelner Projektprämissen	521
Anhang 4: Bibliographie	555

Vorwort

Hiermit werden die Ergebnisse des von der Volkswagenstiftung geförderten Forschungsprojektes „Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland“ vorgelegt.

Das Projekt wurde in den Jahren 1999 bis 2002 im Rahmen des Förderschwerpunkts „Das Eigene und das Fremde“ der Volkswagenstiftung gefördert und am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück durchgeführt. In den ersten beiden Projektjahren standen empirischen Erhebungen in marokkanischen Einrichtungen und Schulen in Essen und in Sankt Augustin bei Bonn sowie in Marokko selbst im Vordergrund, im dritten Jahr die Auswertung und Analyse der erhobenen Daten, deren Ergebnisse in diesem Bericht dokumentiert sind. An dem Projekt arbeiteten neben den Verfassern dieses Berichts marokkanische und deutsche wissenschaftliche Hilfskräfte mit: Mina Zinify, Redoine Hasbane, Naima Tahiri, Fousia El-Asrouti und Maike Bruns waren von den ersten Kontaktaufnahmen im Feld bis zur Auswertung der Daten an allen Arbeiten des Projekts beteiligt; über einen kürzeren Zeitraum hinweg noch Mohamed Chaji, Mohamed Essanoussi, Mina Ghoulam und Christina Noack.

Die Darstellung versucht, auch für diejenigen nachvollziehbar zu sein, die nicht im engeren Sinne sprachwissenschaftliche Forschungsfragen verfolgen. Insofern nehmen auch die Erläuterungen von Hintergrundinformationen einen großen Platz ein, die die Argumentation und die Analysen im einzelnen nachvollziehbar machen sollen. Da zu den potentiellen Lesern dieser Darstellung auch Praktiker gehören, die mit Fördermaßnahmen im Rahmen der Integration von Zuwanderern befasst sind, wird hier auch der Versuch unternommen, bestimmte analytische Zusammenhänge systematischer darzustellen, wozu die Anhänge dienen sollen, in denen die Grundlagen für die Projektarbeit entfaltet werden.

Das Projekt versucht, die Ressourcen der Kinder marokkanischer Einwanderer in Deutschland für die sprachliche Förderung zu explorieren und vor diesem Hintergrund auch die Barrieren gegenüber einer solchen Förderung deutlich zu machen. Als Kontrollgruppe für die untersuchten marokkanischen Kinder in Deutschland dienten eine Gruppe muttersprachlicher deutscher Kinder sowie eine weitere Gruppe marokkanischer Kinder in der Heimatregion der Migranten (Ostmarokko). Inzwischen hat die Volkswagenstiftung ein Folgeprojekt genehmigt, dessen Arbeit auch bereits begonnen hat, das systematischer die schriftkulturellen Entwicklungen in Marokko untersuchen soll. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden die vorläufigen Befunde zu den Verhältnissen in der Heimatregion der Migranten differenzieren und indirekt insofern auch die Analysen der sprachlichen Leistungen der Kinder marokkanischer Emigranten in der Bundesrepublik in ein neues Licht rücken. Insofern ist vorgesehen, auf der Grundlage der Ergebnisse des zweiten Projektes, das Ende 2004 abgeschlossen sein wird, eine zusammenfassende monographische Darstellung der Ergebnisse beider Projekte in Buchform vorzulegen.

Unser Dank gilt allen Projektmitarbeitern, die auf jeweils unterschiedlichen Feldern die Voraussetzungen für diesen Bericht geschaffen haben. Mina Zinify und Redoine Hasbane bauten Kontakte zu marokkanischen Familien und dem Essener Moscheeverein auf und führten dort einen Großteil der Erhebungen durch. Mina Zinify begleitete außerdem eine Frauengruppe in der Moschee über längere Zeit bei ihren religiösen Studien. Beide transkribierten die Erzählungen der Kinder im marokkanischen Arabisch und werteten diese Texte aus. Fousia El-Asrouti arbeitete bei den Erhebungen in Sankt Augustin und den

Befragungen an Essener Schulen mit. Zusammen mit Naima Tahiri war sie für die Transkription der Texte im Berberischen und deren Analysen verantwortlich. Maike Bruns und Christina Noack bereiteten große Teile des deutschen Corpus für die Analyse auf. Maike Bruns war außerdem an der Entwicklung des Annahmeverfahrens für Schriftanalyse der deutschen Texte maßgeblich beteiligt. Redoine Hasbane und Mina Ghoulam begleiteten die marokkanischen Kinder in unserem Projekt Hausaufgabenhilfe an einer Essener Grundschule im Schuljahr 1999-2000.

Ausgangspunkt für das Projekt waren einerseits Vorarbeiten von Maas zur Differenz orater und literater Strukturen, zum marokkanischen Arabischen sowie zur Orthographieanalyse, andererseits Arbeiten von Mehlem zur sprachlichen Situation von Kindern marokkanischer Migranten in Deutschland. Auf dieser Grundlage wurden im Verlaufe des Projektes die Analysevorgaben immer wieder diskutiert und aktualisiert; eine davon, zur orthographischen Analyse von Schreibungen des marokkanischen Arabischen, ist hier im Anhang 2 wieder abgedruckt. Die fortlaufende Überarbeitung der anfallenden Projektergebnisse lag bei Ulrich Mehlem. Mit Ausnahme der allgemeinen Teile (Einleitungskapitel, Anhänge) hat Mehlem auch die Vorlage für diesen Projektbericht erstellt. Die Ausarbeitung der konkreten Einzelanalysen lag außer bei Mehlem in einer sprachspezifischen Arbeitsteilung bei den studentischen Mitarbeitern: Maike Bruns für die deutschen Schüler, Fousia, Naima für die berberischen Texte, Mina Zinify für die arabischen Texte...ergänzen
Bei allen Passagen des Berichts, bei denen auf diese Vorarbeiten in besonderem Maß zurückgegriffen wurde, werden die Namen der Mitarbeiter nochmals aufgeführt.

Das Projekt wurde außerdem von folgenden Personen unterstützt

- Herrn Schulrat Becker vom Essener Schulamt, der die empirischen Erhebungen an den Essener Schulen genehmigte,
- Herrn Elsenrath-Junghans, dem Schulleiter der Schule an der Rahmstraße in Altenessen,
- Herrn Harald Maas, dem Schulleiter der Hauptschule in Sankt Augustin-Niederpleiß, der nicht nur die Erhebungen an seiner Schule, sondern auch an den anderen Schulen des Stadtteils ermöglichte
- Herrn Aachour, dem Vorsitzenden des Islamischen Bundes in Altenessen e.V.,
- Herrn Moustapha Fathi, Arabischlehrer im Islamischen Bund
- Herrn Fachad, Arabischlehrer in Sankt Augustin-Niederpleiß
- Herrn Dr. Christoph Schröder von der Universität Essen,
- Herrn Dr. Schweitzer von der RAA in Essen,
- Herrn Mohamed Yaallaoui, dem Leiter der Abteilung für Kooperation im marokkanischen Ministerium für Nationale Erziehung in Rabat, der die Erhebungen in Nador genehmigte
- Herrn Benamrou El Houba, dem Delegierten des Ministeriums für Nationale Erziehung in Nador
- Herrn Hassan El Ghoual, dem Delegierten des Ministeriums für Nationale Erziehung in Oujda / Angad
- Frau Dr. Bouali von der Universität Oujda, die für die Erhebungen in den dortigen Grundschulen mitverantwortlich war,
- Herrn El Mehdi Merroua vom Schulamt Nador, der große Hilfe bei der Vorbereitung und Durchführung der Erhebungen in Nador geleistet hat,
- Herrn Fouad El-Allaoui, der bei der Kontaktaufnahme in Nador behilflich war und vielen anderen Schulleitern und Lehrern, die nicht alle hier namentlich aufgeführt werden können.

Schließlich möchten wir auch den Eltern für ihr Vertrauen und allen marokkanischen und deutschen Kindern für die Mühe danken, die sie hatten, wenn sie mit uns zum Teil in mehreren Sitzungen arbeiteten. Wir hoffen, dass sie dennoch auch etwas Spaß beim Erzählen der "Froschgeschichte" und dem Schreiben in zwei Sprachen hatten.

Osnabrück, Sommer 2003

1. Einführung

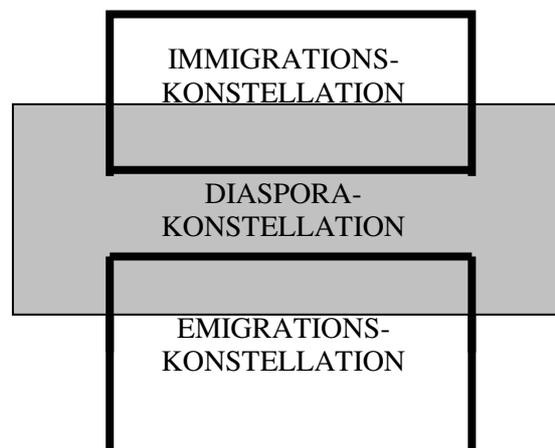
Dieses Kapitel gliedert sich in zwei Teile: Im ersten Teil werden die Prämissen des Projektes in den Grundzügen entwickelt, um die leitenden Forschungshypothesen und die gewählten Analyseverfahren transparent zu machen. Da sich der Text insbesondere auch an Leser richtet, die keine spezifischen sprachwissenschaftlichen Voraussetzungen mitbringen, werden diese Annahmen im Anhang 3 ausführlicher entwickelt. Das gilt insbesondere auch für die Interpretationsfolie solcher kultureller Strukturen, bei der die Gefahr besteht, die gewohnten Strukturen der eigenen Kultur und die Vorstellungen von deren historischer Entwicklung der Interpretation fremder Struktur zu unterstellen, worin eine der großen Barrieren gegenüber dem Verstehen des „Anderen“ in seiner „Fremdheit“ liegt, die im Rahmen des Forschungsschwerpunktes der Volkswagenstiftung bearbeitet werden sollten, in dem dieses Projekt gefördert wurde. Aus diesem Grund, der auch in den Förderrichtlinien des Schwerpunktes ausdrücklich als „praktische“ Zielsetzung der „Ausbildung der nächsten Generation für die interkulturelle Zusammenarbeit“ herausgestellt worden ist, sind im Anhang die leitenden Annahmen für schriftkulturelle Entwicklungen systematischer und v. a. anschaulicher in Hinblick auf die schriftkulturellen Entwicklungen in Europa, insbesondere in Deutschland entfaltet. Dadurch sollen die Gefahren einer Projektion dieser Strukturen auf die hier in Frage stehenden arabischen/muslimischen Traditionen deutlich werden und gegebenenfalls eine Kontrastfolie verfügbar gemacht werden.

Der zweite Teil des Kapitels erläutert die konkreten Hintergründe und Rahmenbedingungen des Projekts und gibt einen Überblick über die Projektdurchführung und die im Projekt untersuchte Zielgruppe.

1.1. Der Projektansatz

1.1.1. Der Projekttitle "Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren Kinder marokkanischer Einwanderer in Deutschland" verdichtet ein komplexes Beobachtungsfeld, dessen Dimensionen in diesem einleitenden Abschnitt zunächst modellartig aufgefächert werden sollen, um einen Horizont für die folgende Dokumentation der Projektergebnisse zu schaffen.

Insofern die sprachlichen Praktiken von Kindern untersucht werden, hat die Analyse eine individuumszentrierte Perspektive, die nur durch die serielle Auswertung der Befunde zu einem verallgemeinerbaren Muster aufbereitet werden kann. Gegenläufig dazu, für diese Aufbereitung aber eine notwendige Prämisse, ist die globale Migrationskonstellation, die das Leben und die Praxis der einzelnen Migranten artikuliert. Das Feld der Migrationskonstellation lässt global strukturieren:



In Hinblick auf die schriftkulturellen Fragen des Projektes lassen sich die so ausgegrenzten Horizonte wie folgt charakterisieren:

Die *Immigrationssituation (I)* ist durch eine laizistische, christlich geprägte Gesellschaft definiert. Im institutionellen Raum (Schule, Verwaltung, Gerichte ...) ist die *deutsche* (Hoch-) Sprache verbindlich vorgegeben, der im Alltag umgangssprachliche Varietäten korrespondieren. Geschrieben wird in der *lateinischen* Schrift.

Die *Emigrationssituation (E)* ist eine muslimisch geprägte Gesellschaft. Offiziell gilt im amtlichen wie insbesondere auch im religiösen Raum die hocharabische Sprache, die in arabischer Schrift geschrieben wird. Als Nebensprache wird daneben sowohl im amtlichen Verkehr wie insbesondere in den Bildungsinstitutionen (von der Grundschule an) Französisch genutzt, das in lateinischer Schrift geschrieben wird¹. Die Verhältnisse der gesprochenen Sprache sind komplexer: Das Hocharabische ist keine im Alltag gesprochene Sprache; gesprochen wird, je nach regionaler / sozialer Herkunft *marokkanisches Arabisch* (im folgenden mit dem arabischen Terminus für die Umgangssprache: *Darija*²) oder eine der Berbervarietäten, im Herkunftsbereich der untersuchten Migranten: *Tarifit*.

Die *Diasporasituation (D³)* ist durch den Rückgriff auf die Ressourcen der beiden Horizonte I und E bestimmt: Einerseits die weitestmögliche Aneignung der Ressourcen von I, andererseits das Nutzen der Ressourcen von E, soweit sie verfügbar sind. Insofern bezeichnet *Diaspora* eine Übergangssituation im Integrationsfeld. In einer feineren Einstellung wäre noch eine *E-Diaspora* und eine *I-Diaspora* zu unterscheiden.

- E-Diaspora fasst die Situation einer biographisch erlebten und fortwirkenden Emigrationsituation, zu der konstitutiv das Rückkehrprojekt gehört. Die soziale Praxis ist hier nach wie vor auf die sozialen Netze im Heimatland ausgerichtet, verbunden mit einem mehr oder weniger imaginären Versuch, die kulturellen Bedingungen der Lebensverhältnisse des Heimatlandes in der Immigration zu reproduzieren, etwa in den Formen eines an den lokalen Bedingungen der Auswanderungsverhältnisse orientierten Moscheevereins und dgl. Das ist die Situation der ersten Generation der Einwanderer, an der u. U. auch die zweite Generation und vielleicht sogar Vertreter der Folgegenerationen noch orientiert sein können.
- I-Diaspora charakterisiert die Verhältnisse, bei denen der Lebenshorizont und die darauf abgestellten Verhaltensweisen eindeutig auf die Immigration (also in diesem Falle auf Deutschland) ausgerichtet sind. Der Diasporakontext ist hier nur noch imaginär, vermittelt v. a. über die Elterngeneration, und drückt sich in Reaktionsbildungen aus, die imaginär verschoben die Verhältnisse des Lebens in der Immigration artikulieren (im religiös kulturellen Sinne diskutiert etwa zu den Erscheinungsformen des „europäischen Islams“, der eine Eigenständigkeit gegenüber den muslimischen Verhältnissen der Heimatländer markiert).

¹ Die wichtigsten gesetzlichen Regelungen für Marokko sind zusammengestellt in: Jacques Leclerc / Jacques Maurais (Hgg.) 1994 ff.

² Wörtlich: „die umgehende (Sprache)“, also vergleichbar mit dem deutschen Terminus „Umgangssprache“.

³ Der Terminus *Diaspora* wird hier in seinem weiten Sinne benutzt (aus dem Griechischen: wörtlich "das Verstreutsein"): Das Leben außerhalb des Heimatlandes, also ohne die enge Bindung an die jüdisch-christliche Geschichte, die mit dem Terminus häufig konnotiert wird.

In diesem Sinne ist die Integration in das Leben in dem Immigrationsland gleichbedeutend mit dem Aufgeben des Diasporahorizontes im engeren Sinne (was nicht im Widerspruch zu der Ausprägung von spezifischen kulturellen Formen der Lebensgemeinschaften steht).

Die beobachtbaren kulturellen Praxen werden analysiert als Lösungen für spezifische Problemkonstellationen: Insofern sind sie von den Individuen jeweils neu zu produzieren, allerdings im Rückgriff auf vorgegebene (tradierte) Muster. Eine Leitfrage für die Untersuchung ist es daher, wie weit die beobachtbaren (bzw. aus den Beobachtungen extrapolierbaren) Muster Repliken auf Muster sind, die so auch in von Nicht-Migranten in I bzw. E produziert werden. Das zieht die Kontrollfrage nach sich, ob eventuelle Differenzen nur als extern bedingte "Verzerrungen" dieser Muster zu verstehen sind (wie es die traditionelle Interferenz-Annahme der einschlägigen Forschung will) oder ob sie vielleicht genuin neue Muster in D repräsentieren, die nicht durch eine kulturelle Mechanik der Kombination von I- mit E-Faktoren zu erklären sind.

1.1.2. Die leitenden Forschungsfragen des Projektes sind definiert im Horizont der aktuellen Forschungsdiskussion. Das Projekt ordnet sich ein in die Arbeiten zur Migration, die in Hinblick auf die politischen Rahmenbedingungen mit den Fragen der Integrationspotentiale und spiegelverkehrt: der Integrationsschwierigkeiten eng verknüpft sind⁴.

Die untersuchte Gruppe der marokkanischen Immigranten bildet zwar in Deutschland eine relativ kleine Population (anders als in den Nachbarländern Frankreich und Niederlande), sie ist aber eine besonders auffällige Gruppe im Integrationszusammenhang, da die Kinder dieser Immigranten im schulischen Kontext durch ein überdurchschnittlich schlechtes Abschneiden auffällig sind. Das Forschungsprojekt löst hier ein Defizit ein, als mit ihm der Anschluss an die in diesem Bereich schon umfangreicher vorliegenden Forschungen aus Frankreich und den Niederlanden gefunden werden soll, wobei aber die besonderen Rahmenbedingungen in Deutschland zur Geltung zu bringen sind.

Die Anlage des Projektes ist insbesondere dem Schwerpunkt der Volkswagenstiftung „Das Eigene und das Fremde“ geschuldet, der Voraussetzungen für das Verstehen des „Anderen“ in seiner „Fremdheit“ fördern wollte. Dabei ergibt sich die spezifische Fragestellung des Projektes durch die derzeitige Forschungsdiskussion auf dem Feld der Migration, insbesondere ihrer sprachlichen Aspekte. Dazu kann hier kein ausführlicher Forschungsbericht geliefert werden, sondern die Leitlinien für das Projekt können nur in dieser Forschungsdiskussion verortet werden.

Die mit dem Stichwort *Integration* angesprochene Fragestellung zielt auf die Notwendigkeit für Immigranten, an einer Gesellschaft zu partizipieren, die nicht nur in hohem Grade durch literate Praktiken bestimmt, sondern in ihrem Selbstverständnis auch als literate Gesellschaft definiert ist (so seitdem am Ende des 19. Jh. die Volksschulpflicht durchgesetzt war und damit die Gesellschaft sich selbst als voll alphabetisiert definiert hat). Partizipation an dieser Gesellschaft ist damit gleichbedeutend mit Partizipation an der Schriftkultur. Das ist der Tenor der einschlägigen Forschung, die nicht zuletzt von den großen internationalen Agenturen wie insbesondere der UNESCO bestimmt ist. Der dominante Tenor dieser Forschungen setzt die Schriftkultur einer mündlichen Kultur gegenüber und definiert die pädagogische Zielsetzung der Schule (aber auch entsprechender außerschulischer Bildungsveranstaltungen) als den zu fördernden Übergang der mündlichen in die schriftliche

⁴Maas/Mehlem 2003

Kultur. Prominente Positionen, die sich in den Handbuchdarstellungen ausdrücken, gehen dabei davon aus, dass dieser Übergang prinzipiell für alle Lerner der gleiche ist, dass sich Differenzen nur in Hinblick auf unterschiedlichen Zugangsbedingungen ergeben, die sich im Anfangsunterricht bzw. in der ersten Lernphase auswirken. Diese Annahme wird auch durch Forschungen zu den Kindern außereuropäischer Immigranten begründet, wie sie auch in Hinblick auf marokkanische Kinder in den Niederlanden z. B. Ludo Verhoeven durchgeführt hat⁵.

Insofern wird in dieser Forschung der muttersprachliche *Weg zur Schrift*, der von der umgangssprachlich, u. U. auch dialektal geprägten Familiensprache zur nationalen Schriftsprache führt, grundsätzlich gleichgesetzt mit dem aus einem mehrsprachigen Kontext, in dem die Familiensprache keine Verwandtschaft mit der schulischen Schriftsprache hat. Aus diesen forschungsleitenden Annahmen ergibt sich das, was für das Projekt gewissermaßen die negative Nullhypothese bildet:

(Negative) Nullhypothese des Projekts: Es bestehen keine signifikanten Differenzen zwischen der Gruppe marokkanischer und der muttersprachlich deutscher Schriftsprachlerner; weiter bestehen keine Differenzen innerhalb der marokkanischen Gruppe zwischen den arabophonen und berberophonen Lernern.

Spiegelverkehrt zu dieser Position ist in der Forschungsdiskussion ein Argumentationsgeflecht, das sich am deutlichsten in den unterschiedlichen Positionen zu einer multikulturellen Pädagogik darstellt, das von einer grundsätzlichen Verankerung sprachlicher Lernstrategien in dem jeweiligen kulturellen Kontext ausgeht. Diese Position drückt sich insbesondere in den entsprechenden Forderungen für eine mehrsprachige Bildungsarbeit und insbesondere auch einen mehrsprachigen schulischen Unterricht aus. Ausgehend von dieser Position lässt sich prognostizieren, dass die verschiedenen Lernerpopulationen nicht nur ein quantitativ abgestuftes Leistungsprofil zeigen (wie es auch die Forschungen der Positionen in 1.1.1. annehmen) sondern qualitativ unterschiedlich sind. Insofern ergibt sich als weitere (positive) Nullhypothese:

(Positive) Nullhypothese des Projekts: Die verschiedenen Lernerpopulationen zeigen ein qualitativ unterschiedliches Leistungsprofil.

Zielsetzung des Projektes war es, die formale Gegenüberstellung dieser Positionen, wie sie mit den beiden Hypothesen markiert wird, aufzubrechen: eine eventuelle Falsifizierung der Hypothese i. S. einer dieser Positionen stellt demnach nicht zwangsläufig eine Bestätigung der entgegenstehenden Hypothese dar. Ziel war, dass das Projekt in einer Differenzierung des beobachteten Sprachverhaltens zunächst auch der interindividuellen Variation Rechnung trägt. Deren Befunde waren erst in zweiter Linie seriell auszuwerten, um Differenzen nicht von vornherein in einer statistischen Art des Samplings unsichtbar werden zu lassen. Unmittelbarer Gegenstand des Projektes sind in diesem Sinne die individuellen Lernerbiographien, die nach Möglichkeit auf ihre sozialen und kulturellen Randbedingungen hin zu überprüfen sind. Kulturelle Traditionen werden dabei als Zulassungsbedingungen für die Ausbildung stabilerer kultureller Muster im Verhalten verstanden. In einem anspruchsvollen Sinne kann eine solche Fragestellung nur durch qualitative Langzeituntersuchungen mit einer kleinen Population eingelöst werden. Demgegenüber versucht das Projekt in seiner Anlage zu Aussagen zu kommen, die für die gesamte

⁵ So zur schriftsprachlichen Entwicklung türkischer Migrantenkinder (Verhoeven 1987. Zu den neueren Forschungen, s. den Forschungsbericht von Verhoeven in Maas/ Mehlem 2003

Population aussagekräftig sind und daher eine größere Gruppe von Probanden zu analysieren, was die Möglichkeit zu ethnographischer Tiefenanalyse beschränkt. Daher soll die Kontrolle der entsprechenden kulturellen Faktoren hier durch die idealisierende Zusammensetzung von Momenten der fraglichen Lernerbiographien möglich werden:

- In einer Pseudo-Longitudinalstudie durch die Analyse von Gruppen verschiedenen Alters,
- durch die Kontrolluntersuchung an einer vergleichbaren Gruppe im Heimatland.

Die bei der untersuchten Population marokkanischer Kinder festzustellenden schriftkulturellen Differenzen werden in der einschlägigen Forschung durch den Gegensatz der *lateinschriftlichen* Tradition (in diesem Falle in der deutschen Ausprägung mit deren spezifischer orthographischer Kodifizierung) gegenüber der *arabischschriftlichen* Tradition, gebunden an die moderne arabische Schriftsprache und gegebenenfalls auch ihre klassischen Vorläufertraditionen, festgemacht. Diese Gegenübersetzung stellt eine Idealisierung dar, die in dem größten Teil der einschlägigen Forschung nicht problematisiert wird. Für den Bereich der marokkanischen Lerner gilt das insbesondere für die in der Forschungsdiskussion maßgebliche Arbeit von Wagner (1993), der ausdrücklich davon ausgeht, dass die in diesem Kontext zu lernende arabische Schriftsprache für alle Lerner prinzipiell die gleichen Lernanforderungen stellt, unabhängig von Unterschieden im familiensprachlichen Hintergrund. Dadurch ergibt sich die Spezifizierung in der oben formulierten (negativen) Nullhypothese, da i. S. von Wagners Forschungen zu den Verhältnissen in Marokko zu erwarten ist, daß innerhalb der marokkanischen Population keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen berberophonen und arabophonen Lernern zu verzeichnen sind⁶.

In Auseinandersetzung mit diesen Forschungshypothesen, die die derzeitige Forschungsdiskussion bestimmen, soll aufgrund der detaillierten empirischen Untersuchungen im Projekt ein diagnostisch feineres Raster entwickelt werden, das insbesondere auch die Möglichkeiten für eine pädagogische Intervention im Rahmen der Förderung von Integrationsmaßnahmen erschließt.

Im Horizont dieser neueren Forschungen zur Literalität erklärt sich das konkrete Projektdesign. Es geht davon aus, daß literate Fähigkeiten prinzipiell von dem Gegenstand, an dem sie praktiziert worden sind, ebenso ablösbar sind, wie von der spezifischen Sprachform, durch die sie in der vorherigen Praxis artikuliert worden ist. Insofern wurde das schriftkulturelle Wissen und seine Umsetzung in literate Fertigkeiten bei den marokkanischen Schülern nicht nur an deutschsprachigen Texten überprüft, sondern an dem Transfer des dabei Gelernten auf Verschriftungsaufgaben für ihre Muttersprachen, wobei dieses Wissen sich in experimentellen Lösungen erweisen sollte.

Schriftkulturelle Fähigkeiten werden in diesem Projekt in einem umfassenden Sinne verstanden, wobei die verschiedenen hierher gehörigen Bereiche nicht unabhängig von einander sind: entgegen dem vielfach, nicht zuletzt in der pädagogisch orientierten Diskussion Angenommenen wird hier orthographisches Wissen nicht als formale Zutat bzw. Belastung anderer schriftkultureller Praktiken angesehen, sondern als Vorgabe für die formale Ausgestaltung literaten Sprachausbaus. Dem entspricht die terminologische Praxis im Projekt:

- im umfassenden Sinne schriftbestimmter kultureller Praktiken ist von *Schriftkultur* die Rede,

⁶ Wagner stellt nur Unterschiede im Anfangsunterricht fest, die sich, eventuell mit individuellen Differenzen, im Verlaufe der weiteren Lernkarriere ausgleichen.

- auf der formalen Seite schriftkultureller Praktiken, die im Vordergrund des Projekts standen, ist von den dabei genutzten *literaten* Wissensstrukturen die Rede,
- dabei wird weiter unterschieden in Strukturen, die den *literaten Textaufbau* artikulieren (abgekürzt auch als *Textstrukturen* bezeichnet),
- und die *orthographische* Seite durch formalen Gliederung und graphische Repräsentation der Texte.

Im Projekt wurden für diese Bereiche Indikatoren isoliert und die entsprechenden Befunde miteinander korreliert (also insbesondere die orthographischen Leistungsbereiche mit weiteren literaten Domänen der Textstrukturierung). Das konkrete Untersuchungsdesign stellte entsprechend darauf ab, das literate Wissen bei den untersuchten Schülern zu explorieren. Entsprechend einer vorher schon an deutschen Schülern erprobten Untersuchungstechnik wurden dazu die editorischen Textbearbeitungen ausgewertet, die Schreiber an eigenen Texten vornehmen, die sie zuvor frei mündlich produziert hatten: Die untersuchten Schüler bekamen die Aufgabe, einen von ihnen selbst gesprochenen und auf Tonband aufgenommenen freien Text abzuhören und aufzuschreiben. Das Ausmaß, in dem sie dabei orate Strukturelemente des mündlichen Textes modifizierten, kann als Indikator für solches literates Wissen genommen werden.

In der neueren Forschung besteht Konsens, daß derartiges literates Wissen zwar den spezifischen Gegenstand des schulischen Schreib-/Leseunterrichts ausmacht, daß dieses aber auf Wissensstrukturen aufbaut, die i. S. einer *emergenten* Literalität schon in Auseinandersetzung mit den schriftkulturellen Erfahrungen im vorschulischen Bereich entwickelt worden ist⁷. Hier ist zu erwarten, daß nicht nur sozial unterschiedliche Kontexte diese Wissensstrukturen bestimmen, sondern daß diese zusätzlich noch durch unterschiedliche kulturelle Traditionen artikuliert sind, die im Falle der marokkanischen Kinder das spezifische Moment der muslimischen schriftkulturellen Traditionen auf der einen Seite und oralen Traditionen der marokkanischen Gesellschaft geschuldet sind. Von daher war vorgesehen, als Grundlage für eine Analyse des von den Kindern genutzten schriftkulturellen Wissens eine ethnographische Studie zu den entsprechenden Hintergründen in der Gemeinschaft der Marokkaner in dem Untersuchungsgebiet durchzuführen, wobei zumindest exemplarisch die Verhältnisse in einigen der Familien dokumentiert werden sollten.

1.1.3. In diesem Horizont versuchen es die unternommenen Analysen, zunächst die individuellen Profile der untersuchten Kinder zu extrapolieren. Untersucht wurden primär marokkanische Kinder (zw. 6 – 15 Jahren) aus der Rifregion in Deutschland (also in D). Ihre sprachlichen Leistungen wurden im Sinne der vorher entwickelten Fragen auf zwei Kontrollgruppen abgebildet (s. u. 6):

Kontrollgruppe I: Deutsche Kinder im gleichen regionalen Lebenskontext

Kontrollgruppe E: Marokkanische Kinder im Heimatkontext.

Die leitende Untersuchungsfrage zielt auf seriell fassbare Erscheinungen jenseits der individuellen Variation. Dabei war zu differenzieren:

- A. (schrift-)sprachlicher Befund
- B. Erklärung in kulturellen Faktoren (Ethnographie der Schriftkultur)

⁷ Aus der inzwischen reichhaltig vorliegenden einschlägigen Forschung nur ein Literaturhinweis: P. Czerniewska, *Learning about writing*, Oxford: Blackwell 1992.

A stand im Vordergrund des Projekts. Das dafür erforderliche differenzierte Analyseraster wird im folgenden entwickelt, vor allem das Schlüsselkonzept für die Analyse von D, die *Matrixschrift*. B konnte nur eingeschränkt bearbeitet werden, da hier nicht unerhebliche Probleme beim Zugang zum Feld bestanden, die im zweiten Teil dieses Kapitels und im 2. Kapitel genauer erläutert werden. Eine Reihe von exemplarischen Einzelstudien hat es hier aber ermöglicht, zumindest zu typisierenden Strukturen zu kommen.

3. Die Analyse der sprachlichen Formen ist selbst mehrdimensional, wobei die registerinvarianten Ebenen des Sprachbaus von den spezifischen schriftkulturellen Strukturen zu unterscheiden sind (zum Begriff des *Registers*, s. 1.2). In einer vereinfachenden Modellierung können die Strukturen des jeweiligen Sprachbaus mit denen der gesprochenen Sprache gleichgesetzt werden: In dem mit deren Erlernen erworbenen sprachlichen Wissen fundiert notwendig die schriftlichen Praxis, jedenfalls wenn sie einen gewissen Grad an Routinisierung hat und nicht nur auf die Reproduktion von bildhaften Fragmenten beschränkt bleibt.

Die *Sprachbaudifferenzen* sollen hier nur pointiert gegenübergestellt werden, s. dazu auch Anhang 1:

Deutsch:

Für die *Lautstruktur* des Deutschen gilt, daß die segmentalen lautlichen Strukturen nur in Abhängigkeit von der prosodischen Kontur (vereinfacht gesprochen: abhängig von der Akzentuierung) definiert sind (anders, als es die nicht zuletzt durch den Grundschulunterricht verfestigte Vorstellung von einer Äußerung als einer Abfolge von Lauten (so als Rückprojektion von der gelernten Verschriftung in Buchstaben) suggeriert⁸. Die Folge davon sind:

- die Dominanz der Akzentkontur auch für den Silbenbau: Im Deutschen folgen im Wort nicht gleich gebaute Silben aufeinander, sondern der Bau von Silben ist unterschiedlich, je nachdem ob sie prosodisch prominent, prosodisch reduziert oder weder prominent noch reduziert sind,
- die relativ feste Wortausgliederung in der Äußerung, die durch Grenzsignale sichergestellt ist, wofür neben der Akzentuierung auch segmentale Artikulationen wie der Glottisverschluss sorgen.

Die *Grammatik* ist bestimmt durch eine Spannung zwischen dem synthetischen Bau, der grammatische Markierungen in einer reichen paradigmatischen Differenzierung formal an den Wortformen markiert, und einem analytischen Bau, der grammatische Markierungen möglichst als eigene Wortformen isoliert und syntaktisch verknüpft. Auf diesem Feld kämpft die normative Sprachpflege seit Jahrhunderten gegen den Umbau an: für den Genetiv gegen präpositionale Verbindungen (*das Auto des Mannes* vs. *das Auto von dem Mann*; *er läuft* vs. *er ist am laufen* usw.).

Dem steht der Bau der afro-asiatischen Sprachen gegenüber: In Hinblick auf die hier fraglichen Probleme können **Arabisch** und **Berberisch** zunächst weitgehend gleichgesetzt werden (zur Differenzierung, s. Anhang 1). In weiten Bereichen ist der Bau geradezu spiegelverkehrt.

Das gilt so insbesondere für die *Lautstruktur*:

- die Äußerung ist artikuliert durch eine homogene Abfolge von Silben,

⁸ Für eine detaillierte Analyse, die bei den orthographischen Detailanalysen z.T. genutzt wird, s. Maas 1999, sowie Maas i.E.: Die Orthographie des Deutschen.

- die Ausgliederung von Wörtern hat so gut wie keine prosodischen und segmentalen Anhaltspunkte (insbesondere ist der Glottisverschluss kein dazu verfügbares Element: im Hocharabischen ist er ein reguläres Phonem, in den jüngeren Varietäten kommt er nicht vor).

Die *Grammatik* zeigt zwar einige Entsprechungen: Auch die afro-asiatischen Sprachen haben eine reiche Morphologie mit differenzierten Paradigmen, die am Wort markiert werden, weitgehend auch mit einer fusionierenden Morphologie ("Flexion"). Auch hier wirkt eine Dynamik im Umbau zu einer analytischen Bauweise – die beim Arabischen ebenfalls von der normativen Sprachpflege bekämpft wird.

Der größte Unterschied zeigt sich im Satzbau: Sätze müssen kein verbales Prädikat haben (nominale Prädikate werden nicht durch eine Kopula mit dem Subjekt verknüpft wie im Deutschen *Hans ist alt*). Verbale Prädikate sind für die Aktanten im Szenario der Proposition (s. 1.2.) markiert, sodass sie als minimale Sätze auch in der Schriftsprache genügen – wo im Deutschen immer (mindestens) eine Zweigliedrigkeit gefordert ist, auch wenn dem Subjekt semantisch kein Aktant im Szenario entspricht (*es regnet*).

*Die Schriftendifferenzen können in einer ähnlich pointierten Weise gegenübergestellt werden, wobei die Schrift (in ihrem materiellen Aspekt) von der Orthographie (der Strukturierung der Schrift für den Leser) zu unterscheiden ist (detailliert zur Verschriftung in **arabischer** Schrift, s. Anhang 2; Hinweise zu den besonderen Problemen der Verschriftung des Berberischen in arabischer Schrift finden sich im Text).*

*Bei der **lateinischen** Schrift ist der auffälligste Aspekt im Vergleich zur Arabischen die Schreibrichtung von links nach rechts. Allerdings fällt dieser Aspekt entgegen der "Laien"-Meinung nicht sonderlich ins Gewicht, sondern ist eine reine Gewöhnungsfrage. Die gravierenden Probleme liegen auf einer anderen Ebene: von der Struktur her handelt es sich um eine maximierte Alphabetschrift. Die phonographische Repräsentation beruht hier auf einer homogenen Segmentierung (Laut-Buchstaben-Zuordnung), der gegenüber die Silbenstruktur nur eine sekundäre Rolle spielt – was in der deutschen Orthographie die Konsequenz hat, daß Sondergraphien (Dehnungs- und Schärfungszeichen u. dgl.) für die Markierung prosodischer Strukturen und des davon abhängigen Silbenbaus erforderlich sind. Die Besonderheit der maximierten Alphabetschrift besteht darin, daß „lautierbare“ Schreibungen ohne semantische Interpretation ihren Grenzwert bilden.*

Eine Besonderheit der *Orthographie* des Deutschen ist es, daß sie zugleich mit ihren phonographischen Besonderheiten noch grammatisch optimiert ist⁹:

- der Ausgliederung der Wörter entspricht ihre maximal konstante Repräsentation (Markierung der Wortgrenzen auch bei Klitisierungen im Mündlichen, morphologische Konstantanschreibung: <Hund> für ['hunt] u.dgl.),
- zusätzlich erfolgen syntaktische Markierungen: satzinterne Großschreibung als Funktionsmarkierung der Kerne nominaler Gruppen im Satz, Interpunktion.

Bei der **arabischen** Schrift ist weniger die auffällige Schreibrichtung von rechts nach links gravierend, als der andere Bau: Zwar handelt es sich auch um eine Alphabetschrift (keine Silbenschrift, und erst Recht keine logographische Schrift), aber hier ist die phonographische Repräsentation silbenstrukturell kontrolliert (was irreführend oft als sog.

⁹ Detaillierter dazu (auch als Hintergrund für die folgenden Detailanalysen): Maas 2000 (Handbuch) – eine frühere Fassung Maas 1992.

„Konsonantenschrift“ angesprochen wird¹⁰, weil die [vokalischen] Kerne der Silben i.d.R. nicht notiert werden). Die Besonderheit dieser Schrift besteht darin, daß Schreibungen nur „lautierbar“ sind, wenn der so notierte Text vom Leser verstanden ist.

Die Orthographie ist grammatisch nur partiell bestimmt:

- graphische Wörter sind morphosyntaktisch komplex, ohne eine strikte Wortausgliederung wie im Deutschen,
- es gibt keine Typenmischung (keine "Großbuchstaben") zu funktionalen Zwecken,
- traditionell gibt es kaum (keine) Interpunktion

Die größten Differenzieren zeigen sich bei dem Fundierungsverhältnis von Schrift / Orthographie und gesprochener Sprache: Die arabische Schrift (Orthographie) ist auf die *Fosha*, die Hochsprache, kalibriert, die den fusionierenden Sprachbau des Hocharabischen voraussetzt und gewissermaßen maximiert, während die *Darija*, die Umgangssprache, einen eher analytischen Bau hat (zum Gegensatz von *Fosha* und *Darija*, s. 1.2.). Das Deutsche ist hier in einem Kontinuum positioniert. Das Berberische, das praktisch keine schriftkulturelle Tradition hat, fällt hier ganz heraus. Ein grobes Raster zur Einordnung dieser Verhältnisse ist:

	<i>mündlich</i>	<i>schriftlich</i>
Deutsch	Kontinuum	
Arabisch („Diglossie“)	<i>darija</i>	<i>fosha</i>
Berberisch	nur mündlich	FEHLT!

(Für eine detailliertere Argumentation s. Anhang 3).

Für die Sprachbiographien der Schüler ist es schließlich wichtig, auf welchem Wege sie zur Schrift gekommen sind. Die unterschiedlichen schulischen Praktiken der Vermittlung der Schriftsprache sind vordergründig durch religiös-institutionelle Vorgaben bedingt, damit letztlich aber auf diese strukturellen Fundierungsdifferenzen abgestellt:

- die *arabisch-islamische Schule* ist direkt auf die Schriftsprache (= *Fosha*) ausgerichtet; da das Schriftsystem so gut wie nicht in der gesprochenen Sprache fundierbar ist, stellt sie auf Lernen durch Einprägen ab,
- die *deutsche Schule* beruht (zumindest im Prinzip) auf einer experimentellem Aneignung der Schrift („Spontanschreiben“ ...).

Anzumerken ist, daß es sich hier um strukturelle Differenzen handelt, die insofern auch von der spezifisch arabisch-islamischen Situation ablösbar sind: In der europäischen Konstellation galt ähnliches für das Schulsystem, so lange die dort zu vermittelnde Schriftsprache ebenfalls nicht in der gesprochenen Sprache fundierbar war – extrem so in der mittelalterlichen Lateinschule, aber auch noch in der Frühen Neuzeit mit der Vermittlung einer Schriftsprache der Drucke, die kein gesprochenes (national-einheitliches) Gegenstück hatte.

1.1.4. Vor diesem Hintergrund sind die spezifischen Probleme der D-Situation zu modellieren. Zu dieser gehören spezifische Strategien im Umgang mit Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit, die – wie angedeutet – in gewisser Weise aber auch schon zur E-Situation gehören, während sie der I-Situation, über die selbstverständlich auch dort zu findende

¹⁰ Detaillierter s. Daniels / Bright 1996 zu dem besonderen Typ des *Abjad* (alphabetisches System ohne Schreibung der vokalischen Kerne der Silben).

Registervariation hinaus, fremd sind (zur Differenzierung des Terminus Mehrsprachigkeit, s. Anhang 3).

Beim Umgang mit diesen Konstellationen von Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit finden sich nun sehr unterschiedliche Strategien, die sprachbiographisch typisierbar sind. Grundsätzlich bestehen hier Optionen in einem Feld, das durch die beiden Pole zu beschreiben ist:

A Reduktion der Differenzen, mit dem Extrem ihrer Nivellierung in einer *Pidginisierung*,

B Polarisierung der Differenzen im Versuch, die verschiedenen Varietäten als differente zu kontrollieren.

Diese Strategien lassen sich in charakteristischer Weise sprachbiographischen Randbedingungen zuordnen:

A ist vor allem bei Erwachsenen zu finden, für deren Lebenssituation es charakteristisch ist, daß sich die Bedeutung von Sprache relativiert hat, Sprache unter Bedingungen eines sozialen „Stress“ praktiziert wird,

B findet sich allgemein bei Kindern im vorpubertären sozialen Moratorium, bei dem die Lebensgestaltung auf die Aneignung kultureller Formen der Umgebung ausgerichtet ist, an der sie zu partizipieren. Vorpubertär praktizieren Kinder diese Differenzierung gewissermaßen naiv. Charakteristisch für die Pubertät ist eine Krise, zu der insbesondere auch die Suche nach Formen der Selbstpräsentation gehört, die sich in engerem Sinne der Schriftpraxis auch in den gesuchten Stilisierungen der Handschrift ausdrücken. Hier können die polarisierenden Ausdifferenzierungen der Positionierung in den verschiedenen Sprachen eine dramatische Wertigkeit erhalten. Systematische Untersuchungen liegen hier nicht vor; es gibt Hinweise darauf, daß sich hier auch geschlechtsspezifisch sehr unterschiedliche Verläufe darstellen, abhängig von der pragmatischen Orientierung auf das Erwachsenenverhalten, bestimmt durch die Art, wie die Integration in die materiellen Erwerbsbedingungen erfolgt. Dazu gehören allerdings auch Beobachtungen zum „Crossing“, dem gesuchten Spiel mit ganz anderen Sprachformen, bei dem auch für muttersprachlicher Sprecher des Deutschen (mehr aber noch für andere Migrantensprachen) bestimmte Sprachen im Migrationskontext prestigehaltig werden können, z.B. das Türkische in sportorientierten jugendkulturellen Aktivitäten. Ausdruck davon sind nicht zuletzt die sprachlich „hybriden“ Formen im Bereich der Unterhaltungsmusik, v. a. Dingen des Hiphop.

Wo B sich bei Erwachsenen findet, handelt es sich um Ausnahmesituationen, die an spezifische Bedingungen wie akademische Bildung und optimale soziale Integration gebunden sind.

In der Praxis tariert jedes Individuum einen für es gangbaren Kompromiss zwischen A und B aus. Das kann in einer situationsabhängig variablen Weise erfolgen, kann aber auch zu relativ festen Strategien führen, die eine Entlastung in Hinblick auf die kognitiven Anforderungen der Sprachpraxis darstellen. In diesem Sinne ist es eine entlastende Strategie, eine der beteiligten Sprachen (Schriften) dominant sein zu lassen. Eine relativ stabile Praxis ergibt sich in solchen Fällen dann, wenn sie auf strukturellen Äquivalenzen zwischen den beteiligten Varietäten (Sprachen) beruht, die es erlauben, in systematischer Weise die Ressourcen der beteiligten Sprachen zu nutzen: dabei dienen die Formen der dominanten Sprache (Schrift) als *Matrix*, in der auch Formen der anderen (dominierten Sprache / Schrift) artikuliert werden, gewissermaßen auf strukturelle Landeplätze der dominanten Sprachstruktur plaziert werden.

I.S. der oben angesprochenen unterschiedlichen Möglichkeiten des Umgangs mit der D-Situation ist hier besonders zu untersuchen, wieweit die gewählten Strategien Repliken auf bereits bestehende Muster sind oder wieweit sie genuine neue Strukturen schaffen.

Im folgenden operieren wir mit dem Konzept der *Matrix-Schrift* in Anlehnung an das Konzept der *Matrix-Sprache*. Dieser Begriff stammt aus den Forschungen zum Sprachwechsel in mehrsprachigen Gesprächssituationen („Code-Switching“), wo er insbesondere von C. Myers-Scotton entwickelt wurde (Myers-Scotton 1993). Er nimmt eine Gewichtung der ins Werk gesetzten sprachlichen Ressourcen in mehrsprachig artikulierten Äußerungen vor, die die strukturierenden Elemente von denen unterscheidet, die ohne große Beschränkungen manipulierbar sind (in grammatische Strukturen „eingebettet“ werden können). Das grundlegende Kriterium liegt also bei der strukturellen Bindung, die mit bestimmten sprachlichen Formen verbunden ist, bzw. bei einem komplementären Blick: bei dem Grad von lokaler Freiheit zur Manipulation sprachlicher Formen, also insbesondere auch der Freiheit zum lokalen Umschalten zwischen sprachlichen Registern. Die grammatische Bindung entspricht der Strukturierung einer Äußerung, letztlich der grammatischen Struktur, die in dem Äußerungskern, der Satzbasis (Proposition), von ihrem Kern, dem Prädikat, her aufgebaut wird. Die Bindung ist daher um so größer, je mehr prädikative Integration mit einer Form verbunden ist. Insofern sind die nominalen Formen, die Ergänzungen zum Prädikat artikulieren, in diesem Sinne freier als verbale Formen, die Prädikate artikulieren. Charakteristisch für solche Formen des Code-Switchings ist denn auch das Aufspalten prädikativer Ausdrücke zu periphrastischen Konstruktionen, bei denen der lexikalische Inhalt des Prädikats gewissermaßen nominal gefasst wird, bei denen das gebundene syntaktische Funktionspotential mit einem Funktionselement („leichtes Verb“) artikuliert wird, z. B. im türkischen Deutsch Formen wie *laufen yapmak*, wörtlich „laufen machen“. In diesem Sinne lassen sich die Formen einer Äußerung auf einer Skala nach ihren syntaktischen Potentialen ordnen, wobei Funktionselemente (Artikel; Präpositionen u. dgl.) stärker gewichtet sind als die von ihnen regierten bzw. modifizierten lexikalischen Köpfe. Vorhersagbar ist i. d. S., daß nicht-grammatisch-eingebundene Elemente (Interjektionen, modifizierende Partikel u. dgl.) die geringsten Beschränkungen für den Sprachwechsel aufweisen.

In diesem Sinne ist die Bestimmung einer Matrix-Sprache strikt formal, gebunden an grammatische Kriterien, mit denen sie aus dem sprachlichen Befund extrapoliert werden kann. Das ist zu unterscheiden von den sprachexternen Faktoren einer sprachlichen Situation, die eine der beteiligten Sprachen als dominant bestimmbar machen. Zwar ist es häufig so, daß es eine Korrelation zwischen dem formalen Verhältnis der beteiligten sprachlichen Varietäten und der externen Situation gibt, aber es gibt keine notwendige Korrelation, die im übrigen ja auch einen eigenen Terminus wie Matrix-Sprache überflüssig machen würde. Die Matrix-Sprache ist im Regelfall diejenige, über die in höherem Maße (spontan) verfügt wird, also das, was im außersprachwissenschaftlichen Kontext meist mit der „Muttersprache“ bezeichnet wird, während die in entsprechende Strukturen eingebetteten Elemente aus anderen sprachlichen Varietäten stammen, v. a. Dingen aus der dominanten Sprache, die über die sprachlichen Institutionen (allen voran die Schule) präsent ist und insofern mit einem höheren Prestige verbunden ist. Eine solche Korrelation muss aber nicht zwangsläufig sein: wie sich eben bei Analysen von Code-Switching gezeigt hat, kann im Verlaufe einer längeren Gesprächssequenz bei „balancierten“ zweisprachigen Sprechern die Wahl der Matrix-Sprache durchaus wechseln, ein Umschalten zwischen den Varietäten also umgepolt werden.

Das primäre Ziel einer theoretischen Modellierung mit einem Konzept wie der Matrix-Sprache dient dazu, den so modellierbaren strategischen Umgang mit Mehrsprachigkeit von

den Situationen/Praktiken zu unterscheiden, die zwar Spuren von Mehrsprachigkeit aufweisen, bei denen aber die Sprecher keinen strategischen Umgang mit dieser Mehrsprachigkeit zeigen. Das Verhältnis von Matrix-Sprache und eingebetteter Sprache zeigt sich eben nicht, wenn nur eine sprachliche Varietät verfügbar ist, die nur unter dem Gesichtspunkt von analysierenden Dritten als hybrides Produkt eines Kompromisses zwischen unterschiedlichen Sprachen bestimmbar ist, in der Regel auch i. S. einer Reduktion der Ressourcen der beteiligten Sprachen, wie sie hier am Beispiel der Pidginisierung diskutiert wird.

Die Übertragung des Konzeptes der Matrix-Sprache auf schriftkulturelle Praktiken operiert mit einer Abstraktion von den Ingredienzien, die die Gesprächssituation ausmachen, für die der so gesteuerte sprachliche Wechsel charakteristisch ist. Das gemeinsame Element, auf das mit dem Konzept der Matrix-Schrift abgestellt wird, ist die unterschiedliche Gewichtung der verfügbaren schriftsprachlichen Ressourcen, für die bei den Schreibern eine gewisse Freiheit der Optionen unterstellt wird. Mit der Matrix-Schrift werden die strukturellen Elemente einer der potentiell zugänglichen Schriftsprachen bzw. Orthographien gefasst, die die „robusten“ Strukturierungen liefern, die Kriterien für die *wörtliche Artikulation* eines Textes: Die Wortausgliederung, die Funktionsausgliederung von Wortformen u. dgl. mehr, im Gegensatz zu den Strukturelementen, die die *Repräsentation* dieser Wortformen liefern, angefangen bei der ästhetischen Form der gewählten Schriftzeichen. Diese werden entsprechend als die „eingebetteten“ Strukturelemente behandelt. Entscheidend wird es sein, wieweit mit einer solchen Differenzierung der empirische Befund bei den untersuchten Schreibpraktiken aufbereitet werden kann, so daß signifikante Korrelationen sichtbar werden¹¹.

In der folgenden Analyse werden unterschiedliche Indikatoren der deutschen bzw. arabischen Matrixschrift entwickelt und am Beispiel der Schreibungen der marokkanischen Kinder in Deutschland und in Marokko analysiert. Dabei wird sich zeigen, daß diese Indikatoren in unterschiedlichem Maße zur jeweiligen schriftkulturellen Matrix beitragen. In der abschließenden Diskussion der Befunde wird zu prüfen sein, welche Erkenntnisse sich aus der unterschiedlichen Gewichtung bestimmter Faktoren über den Erwerb der Matrixschrift gewinnen lassen.

1.1.5. Aus diesem Modell lassen sich nun einige Hypothesen ableiten, die durch die Projektbefunde zu überprüfen waren. Aus dem komplexen Feld der (schriftkulturellen) Sprachpraxis wurden zwei Bereiche isoliert:

- A. die formale Seite der Verschriftungen (die orthographische Praxis)
- B. die globale Textkompetenz (der Aufbau narrativer Strukturen)

Für die formale Seite der Verschriftungen ist zu erwarten, daß sie durch das schulisch-institutionelle Umfeld bestimmt ist, in der die entsprechenden Techniken gelernt werden. In D (Deutschland) ist daher zu erwarten, daß die Kinder auch Texte in Berberisch und Arabisch nach der deutschen Matrix verschriften, wobei sie allerdings u. U. in Konflikt mit sprachstrukturellen Bedingungen der zu verschriftenden Sprachen geraten, die ihnen innovative Leistungen (experimentelle Schreibungen) abverlangen. Insofern es sich um spezifische Strategien im o. g. Sinne handelt, sollten sie unabhängig von der gewählten Sprachform der Verschriftung greifbar sein: Insofern ist es nötig, sie aus einem Vergleich der sprachlichen Leistungen der Kinder in allen Sprachen (Deutsch, Berberisch, Arabisch – bei

¹¹ Im Projekt ist die Auswertung nicht auf die Anwendung komplexer statistischer Verfahren zugeschnitten, sondern erfolgt aus unten beschriebenen Gründen deskriptiv.

dem letzteren u. U. sowohl für Hocharabisch [*Fosha*] wie *Darija*) zu extrapolieren, also in einem ersten analytischen Schritt die individuellen schriftkulturellen Profile der einzelnen Kinder zu ermitteln. Da in dieser Altersgruppe die schriftlichen Leistungen allerdings generell nicht stabil sind bzw. experimentelle Schreibungen (in der Schule i.d.R. als *fehlerhafte* Schreibungen stigmatisiert) ohnehin zu erwarten sind, muss die Besonderheit dieser Schreibungen als Lösungen der D-Konstellation der untersuchten Kinder zunächst durch einen Vergleich mit den Leistungen der muttersprachlich deutschen Kontrollgruppe etabliert werden.

Die spezifische Matrix-Funktion der deutschen Schriftsprache ergibt sich dann durch den Vergleich mit den sprachlichen Leistungen der Kontrollgruppe in Marokko. Hier ist aufgrund der Randbedingungen des Schulsystems (neben der staatlichen Schule u. U. auch noch der Einfluss der Koranschule) zu erwarten, daß die berberischen und auch die *Darija*-Texte (für evtl. *Fosha*-Texte versteht es sich von selbst) nach arabischer Schrift-Matrix verschriftet werden.

Wo sich abweichende Schülerprofile ergeben, sind sie auf die sprachbiographischen Randbedingungen hin zu analysieren. In Deutschland kann bei einer entsprechenden religiös-kulturellen Orientierung des Elternhauses über die Koranschule (bzw. den sog. "muttersprachlichen Ergänzungsunterricht") eine schriftarabische Matrix i. S. einer Polarisierung des mehrsprachigen (mehrschriftigen) Raums aufgebaut werden, die sich bei der Verschriftung zumindest der arabischen Texte als orientierend erweisen kann. In Marokko könnten die Kenntnisse des Französischen so gefestigt sein, daß eine entsprechende lateinschriftige Matrix möglich wird, die sich u. U. (entsprechend dem von vielen Vertretern der Berberbewegung Präferierten) für die Verschriftung zumindest der berberischen Texte als leitend erweisen könnte.

Bei der globalen Textkompetenz ist eine größere Variation zu erwarten, da diese weniger direkt an den schulisch-institutionellen Rahmen gebunden ist. Grundsätzlich ist hier i. S. der oben (Abschnitt 4) angesprochenen kindlich-jugendlichen Polarisierungsstrategien zu erwarten, daß die editorischen Bearbeitungen der mündlich erzählten Texte bei der anschließenden Verschriftung die sprachlichen Differenzprofile Deutsch vs. Arabisch / Berberisch polarisieren. Allerdings ist auch hier wieder die große Streuung solcher Leistungen in dieser Alters- bzw. Lernergruppe zu berücksichtigen bzw. durch den Vergleich mit der muttersprachlich deutschen Kontrollgruppe abzusichern. Es ist zu erwarten, daß "schwache" (bzw. verunsicherte) Schüler in diesem Bereich eine relativ geringe Differenz zeigen¹².

Auch hier interferieren wieder die spezifischen schulischen Vorgaben für die Verfertigung von Texten ("Aufsatzerziehung"), die textstrukturelle Muster vorgeben, die quer zu dem erwarteten (und i. S. der Hypothese zu überprüfenden) narrativen Muster liegen. Eine charakteristische schulische Textaufgabe ist z.B. die Bildbeschreibung – die als Muster für die Lösung der gestellten Aufgabe genutzt werden konnte, indem die Kinder sich beschreibend durch die Reihe der vorgelegten Bildergeschichte hangelten – was dem Aufbau einer

¹² Allerdings zeigen derartige Untersuchungen bei muttersprachlich-deutschen Schülern generell, daß eher stärkere Schüler, die bei formalen Leistungen (wie denen der Orthographie) bereits eine relative Sicherheit, u.U. sogar Virtuosität erreicht haben, bereit sind, die gestellte Aufgabe der Verschriftung als "Transkription" durchzuführen und dabei dann auch typisch orate Strukturen schriftlich repräsentieren. Schwächere Schüler lehnen häufig solche "Transkriptionsaufgaben" ab und verfassen bei der Niederschrift (ohne ihren mündlichen Text sonderlich zu berücksichtigen) eine neuen literatere Version.

narrativen Struktur entgegensteht. In diesem Sinne ist vor der Auswertung der Befunde eine kritische Kontrolle der Erhebungssituation erforderlich (in die u. U. auch die Wahrnehmung der Kinder eingeht, die Untersuchung als Teil des institutionellen Apparates Schule zu sehen).

Über die angesprochenen sprachbaubedingten Differenzen im grammatischen Bereich i. e. S., die für den Aufbau der narrativen Strukturen genutzt werden, sind hier allerdings weitere kulturelle Ressourcen zu prüfen. Narrative Strukturen werden in bestimmten sozialen Kontexten praktiziert – z.B. beim abendlichen Vorlesen von Geschichten, das aber selbstverständlich keine universale Konstante ist (in schriftkulturfernen Familien auch in Deutschland nicht vorkommt!). Auch hier ist daher zunächst eine zumindest grobe Kalibrierung der Leistungen auf das erwartbare Profil (bzw. die erwartbaren Streuungen) bei der muttersprachlich deutschen Kontrollgruppe erforderlich.

Die Polarisierung der narrativen Strukturen findet in oralen Kulturformen (in der sog. "mündlichen Literatur") eine Vorgabe, die in der traditionellen marokkanischen Kultur einen entsprechend großen Platz hat (sinnfällig an den auch heute noch an öffentlichen Plätzen anzutreffenden Geschichtenerzählern). In gewisser Weise werden diese Strukturen auch über den Kanon der Bildungsinstitutionen (im muslimischen Kontext insbesondere auch der Koranschule) vermittelt. Anders als bei den grammatischen Mustern i. e. S., deren Zugänglichkeit durch relativ schematisierte Tests überprüfbar ist, sind diese Muster schwerer greifbar. Hier bereitet auch die Kontrolle des soziokulturellen Umfeldes Probleme (es wäre wünschenswert gewesen [und war auch geplant!], das in ethnographischen Studien der Familien zu erheben – was aber nicht zu realisieren war, s. auch 1.2.).

Es entspricht der Null-Hypothese des Projektes, daß sich die Kinder in der Diaspora auf den Boden der Bedingungen der I-Gesellschaft stellen, d.h. die Vorgaben der deutschen Schule als Matrix ihrer schriftkulturellen Praxis zu nutzen versuchen. Das gilt umso mehr, je formaler die schriftkulturellen Indikatoren sind (am meisten so im orthographischen Bereich); auf den weiteren, weniger formalisierten Ebenen der Textproduktion ist eine größere Streuung zu erwarten in dem Umfang, in dem die Kinder versuchen, die Ressourcen der I- und der E-Kultur zu kontrollieren.

1.1.6. Vor diesem Hintergrund können die Anlage des Projektes und die dazu ins Werk gesetzten Untersuchungsschritte konkreter erläutert werden. Im Vordergrund stand die Aneignung der literaten Dimension der Sprache bei den Kindern marokkanischer Einwanderer in Deutschland, die sich damit in dem komplexen Feld der sprachlichen Varietäten positionieren, in das sie durch die Familie (bzw. deren Herkunft) auf der einen Seite, das Leben in Deutschland auf der anderen Seite gestellt sind. Die Grundlage dafür ist die gesprochene Sprache: deren Varietäten und das damit erworbene sprachliche Wissen. Um das Projekt handhabbar zu machen, wurde dieser Bereich nur indirekt miterhoben: Zu diesem Feld liegen bereits umfangreiche Forschungsergebnisse vor, in Hinblick auf die das jetzt durchgeführte Projekt eine komplementäre Zielsetzung hatte¹³. Systematisch erhoben wurden nur die förmlicheren Register:

¹³ Das Projekt hat insofern eine direkt spiegelverkehrte Anlage zu dem von der niederländischen NWO über mehrere Jahre hin geförderten Projektverbund zur Sprachentwicklung marokkanischer und türkischer Einwandererkinder in den Niederlanden, bei dem zwar bei den älteren Kindern auch schriftliche Daten erhoben wurden, diese aber nur als ergänzende Quellen für die Auswertung der Variablen der mündlichen Sprache behandelt wurden, s. Aarts / de Ruiter / Verhoeven 1993, Garain & Verhoeven 1995, Extra & Verhoeven 1993a, b. Im Feld der Erforschung der Einwanderersprachen hat dieses Projekt mit seiner primär schriftkulturell definierten Zielsetzung noch eine explorierende Pionierfunktion. S. aber oben zu den Arbeiten von Ludo Verhoeven in den Niederlanden.

- in der mündlichen Sprache auf der Grundlage der Nacherzählung einer Bildergeschichte¹⁴,
- in der schriftlichen Sprache auf der Grundlage einer von den Kindern erbetenen Niederschrift der eigenen mündlichen Erzählung, die dazu auf Tonband aufgenommen wurde.

Es ist offensichtlich, daß das oben angedeutete Koordinatensystem von Sprachbewertungen (s. 1.2.) bei den abverlangten Schreibaufgaben der Datenerhebung im Projekt zwangsläufig operativ wird und vor allem die Wahl der Schriftform bei den Kindern in Deutschland bestimmt hat (die Kinder in Marokko kamen erst gar nicht auf die Idee, gleichgültig ob bei der *Darija* oder beim Berberischen, anders als in arabischer Schrift zu schreiben).

Die Anlage der Datenerhebung war auf das literate Wissen fokussiert: Schon die mündliche Aufgabe verlangte von den Kindern implizit die Konstruktion einer konsistenten Erzählung gegenüber der Ausgangssituation einer Abfolge von 24 Einzelbildern – in dieser Hinsicht zielt das Projekt auf die Ermittlung der *narrativen* Kompetenz dieser Kinder, insbesondere deren literate Artikulation (s. im einzelnen Kapitel 4). Tatsächlich geben jüngere Kinder häufig nur eine deiktisch in der gemeinsamen Situation mit dem Gegenüber verankerte Abfolge von *Bildbeschreibungen* (*und da sucht der Junge ... und hier ist ein Hirsch ... und da spielt ein Hund mit Bienen ...*). Allerdings ist schon die referenzielle Identifikation der Akteure auf den verschiedenen Bildern in diesem Sinne eine narrative Konstruktion, abgestellt auf die Aufgabe, eine situativ nicht eingebundene Geschichte zu *erzählen*. Die Konstruktion der Geschichte verlangt eine Ereignislinie, mit einer relativen Chronologie, kausalen bzw. motivationalen Verknüpfungen von Episoden, der Konturierung des vordergründigen Geschehens gegenüber dem situierenden Hintergrund, der Anreicherung der Darstellung durch beschreibende Exkurse, die vom Handlungsverlauf abgesetzt werden u. dgl. mehr. Im Sinne der angesprochenen Registerdifferenzierungen wird in einem solchen förmlichen (narrativen) Register aus nur situativ (evtl. deiktisch) vermittelten Versatzstücken, deren interpretative Verknüpfung dem Hörer überlassen bleibt, eine kohärente Textstruktur, deren Interpretation maximal festgelegt ist¹⁵. Damit sind notwendige Bedingungen für die Entfaltung eines literaten Registers gegeben, in dem schließlich auch der souveräne Umgang mit Symboloperationen fundierbar ist, wie er von der erfolgreichen Partizipation an den Möglichkeiten (und Anforderungen) der Informationsgesellschaft verlangt wird¹⁶.

Die Entfaltung dieser literaten Ressourcen ist an die Aneignung sprachspezifischer Strukturen gebunden: Zwar kann grundsätzlich (definitionsgemäß) in jeder Sprache alles gesagt werden, aber die verschiedenen Sprachen geben bestimmte Formatierungen des Gesagten mit

¹⁴ Um die Projektergebnisse auch international vergleichbar zu halten, wurde die seit Berman / Slobin 1994 weltweit für derartige Forschungen zugrundeliegte Bildergeschichte von Mayer 1969 genutzt. Vor allem durch die entsprechenden niederländischen Forschungen (s. etwa Bos 1997) stehen zumindest für die mündliche Praxis marokkanischer Kinder hier umfangreiche Vergleichsdaten zu Verfügung. Gleiches gilt allerdings aus den genannten Gründen nicht für die schriftliche Praxis.

¹⁵ Mit einem metaphorischen Bild der chinesischen Philosophie kann man hier von *kalten* Strukturen im Gegensatz zu *warmen* sprechen: *Kalte* Strukturen sind solche, die sich erst zeigen, wenn sie von ihrem Benutzer (dem Textinterpreteten) angewärmt werden, *warme* Strukturen bringen die nötige Eigenwärme schon mit sich, um in jedem Fall sichtbar zu sein. Es ist das ein homologes Verhältnis zu dem, das in der biologischen Entwicklung den überlegenen Aktionsraum autothermischer Warmblütler gegenüber umgebungsabhängigen Kaltblütlern ausmacht.

¹⁶ Es wäre wünschenswert gewesen (und war auch geplant), die Entfaltung spezifischer oraler Strategien bei diesen Kindern zu erheben, was neben spontanen Gesprächsaufzeichnungen insbesondere auch die Auswertung spezieller Texte erfordert hätte. Aus arbeitsökonomischen Gründen mußte das, abgesehen von einigen explorierenden Untersuchungen in der Anfangszeit des Projektes (s.u. 1.2.) wegfallen.

grammatisierten Markierungen¹⁷ vor, die an Äußerungen vorgenommen werden müssen, damit diese in einer Sprachgemeinschaft als akzeptabel gelten. So muss in Sprachen wie dem Deutschen jede unabhängig interpretierbare Äußerungseinheit eines Textes, also ein *Satz*, durch ein verbales Prädikat bestimmt sein – in anderen Sprachen wie dem Arabischen oder Berberischen ist das nicht der Fall, in denen neben sogenannten *Verbalsätzen* auch *Nominalsätze* möglich sind¹⁸. Die Identifizierung der Akteure in einem Geschehen muss im Deutschen in einem komplexen System von Definitheitsmarkierungen differenziert werden (*Kommt ein Mann in eine Kneipe der Mann bestellt ein Bier ... er trinkt es ...*), das auch spezifische (referenziell identifizierbare) von unspezifischen Größen (*Hans [der Mann] trinkt am liebsten Bier*) zu unterscheiden erlaubt. Diese Unterscheidung muss in Erzählungen in allen Sprachen der Welt gemacht werden, aber nur eine Minderheit von ihnen hat ein grammatisiertes System von Formelementen wie die Artikelwörter im Deutschen, mit dem das geleistet wird (manche Sprachen wie z.B. Türkisch haben nur Markierungen für die indefinite Einführung eines Referenten, andere wie das Arabische gehen weiter als das Deutsche und haben eine Art von nominaler Flexion für die Definitheit).

Die chronologische Erzähllinie kann in allen Sprachen artikuliert werden, aber nur wenige Sprachen grammatisieren dazu eine zeitliche Verankerung des Erzählten (des propositionalen Inhalts eines Satzes) in der Erzähl- (Sprech-) Situation, die gewissermaßen einen fortlaufenden temporalen Ankerpunkt des *Jetzt* (*sage ich dir hiermit ...*) setzt, auf den die Interpretation jeder Proposition als gleich-, vor- oder nachzeitig zu beziehen ist (also mit einem sog. *Tempussystem*, wie es modellhaft ausgebaut in der lateinischen Schulgrammatik definiert ist). Die zeitliche Perspektivierung, die mit dem Prädikat in vielen Sprachen verbunden ist, grammatisiert demgegenüber narrative Horizonte: die Differenz von Vordergrundgeschehen, das in eine chronologische Abfolge zu bringen ist (etwas ist abgeschlossen, bevor ein anderes Geschehen einsetzt), gegenüber einem Hintergrundgeschehen, das ohne zeitliche Grenzen verstanden wird. In derartigen sog. *Aspektsystemen*, wie sie insbesondere das Arabische und das Berberische charakterisieren, müssen absolute zeitliche Verankerungen mit anderen sprachlichen Mitteln (adverbialen Ausdrücken wie *jetzt, morgen, im letzten Jahr* u. dgl.) artikuliert werden. Sie können allerdings direkt genutzt werden, um relative zeitliche Verhältnisse in der propositionalen Struktur zum Ausdruck zu bringen – terminologisch als *Taxis* von *Tempus* (im Sinne einer deiktischen Fundierung) zu unterscheiden.¹⁹

Die leitenden Forschungsfragen für das Projekt waren nun, welche dieser Ressourcen die Kinder sich für die spezielle Aufgabenstellung einer narrativen Textgestaltung erschließen. Auszuwerten war das in Hinblick auf die oben schon angesprochenen Zusatzfragen:

¹⁷ Der Terminus der *Grammatisierung* ist im Deutschen eher unüblich; er wird hier aber in terminologischer Abgrenzung zu dem verbreiteteren Terminus der *Grammatikalisierung* verwendet. Mit *Grammatisierung* werden die Strukturen gefaßt, die in einer Sprache notwendig mit „grammatisch“ akzeptablen Äußerungen verbunden sind (i. S. der Methodologie der strukturalen Sprachbeschreibung in der Tradition von Boas u.a.). Der in der neueren Diskussion verwendete Terminus der *Grammatikalisierung* zielt vorwiegend auf Sprachveränderungsprozesse, bei denen z. B. lexikalisch freie Elemente grammatische Funktionen übernehmen und i. d. S. lexikalisch „entleert“ werden (dieser Terminus hat seine Wurzeln in der diachronen Analyse des 19. Jhdts).

¹⁸ Satz ist selbst schon eine literate Kategorie, abgestellt auf eine Homogenisierung der Textproduktion (ein literater Text ist ohne Rest in Sätze zerlegbar – für mündliche Äußerungen gilt das nicht notwendig, wie jede Gesprächstranskription zeigt). So sind nicht verbale Sätze auch im gesprochenen Deutsch durchaus konventionalisiert (vgl. *du Idiot ! , ich und Bier trinken ?* u. dgl.). Wo mündliche Äußerungen in diesem Sinne gegliedert sind, sprechen wir im folgenden auch von *proto-literaten* Gliederungen.

¹⁹ Ausführlicher zu den den beteiligten Sprachen zugrundeliegenden grammatischen Systemen s. Anhang 1.

- homogenisieren sie diese Ressourcen? D.h. übertragen sie grammatische Strukturen von einer Sprache auf die anderen (zeigen sich also i. S. der in der Fremdsprachdidaktik sog. *Interferenzen* der genutzten Sprachsysteme),
- reduzieren sie die konfligierenden Ressourcen, wie es für die *Pidginisierung* vor allem erwachsener Lerner im ungesteuerten Fremdspracherwerb charakteristisch ist? Benutzen sie also bei konkurrierenden morphologischen Systemen tendenziell Formen ohne grammatische Markierungen (*Morat einkaufen gehen* statt *Morat kauft ein* – mit *gehen* als universalem grammatischen Joker für eine Formmarkierung und der invariablen Form der „Inhaltswörter“ wie hier *einkaufen* ohne die Tmesis von Stamm und Präfix)²⁰,
- oder differenzieren sie kongruent zu den Strukturen der beteiligten Sprachen diese Ressourcen, profilieren sie ihre marokkanischen (also jeweils berberischen oder arabischen) Texte auf spezifisch andere Art als ihre deutschen Texte.

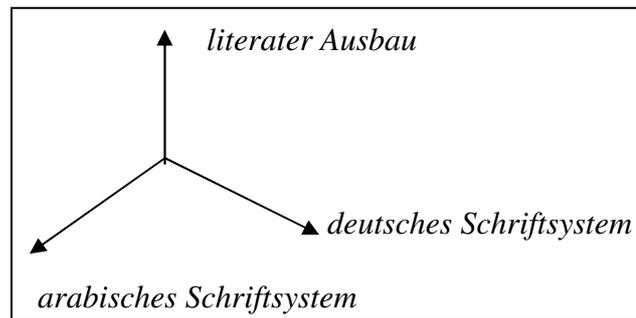
Die darüber hinausgehende spezifische Projektfrage zielte auf die Umsetzung dieser sprachlichen Konturierung in den schriftlichen Texten. Das setzt zunächst einmal die Verfügbarkeit eines Schriftsystems voraus, für das in dem mehrsprachigen Feld, in dem diese Kinder aufwachsen (bzw. in das sie institutionell einbezogen sind), zwei grundsätzlich anders profilierte Schriftsysteme nutzbar sind, die beide *alphabetische* Systeme sind: das lateinische und das arabische, s. o. (ausführlicher in Anhang 2). Allerdings gilt die oben angeführte Definition des arabischen Schriftsystems, nach der ein so verschrifteter Text nur lautierbar ist, wenn die phonographisch unterbestimmten Formen aufgrund der Textverständnisses ergänzbar sind, nur für die *Fosha*-Texte der literaten Erwachsenenpraxis. Dem steht ein andere orthographische Praxis mit einem System von Hilfszeichen, das die Lautierung aller Formen ermöglicht, gegenüber. Dieses System geht auf die Frühzeit der Ausbreitung des Islams zurück, als eine wachsende Zahl von Proselyten der Sprache der Offenbarung nur sehr unvollständig mächtig waren und entsprechend für rituelle Zwecke auf die Lautierung von bestimmten Passagen daraus angewiesen waren, hat früh zu. Mit diesen Hilfszeichen werden die Korantexte bis heute gedruckt²¹ - und vor allem dienen diese hilfslautierten Texte auch dem elementaren Schulunterricht. Damit haben sie in dieser Schriftkultur aber eine spezifische Konnotation: Sie sind Kinderkram bzw. Krücken für Nicht-Araber, von denen auch im Koran entsprechend die Rede ist. Ein vollgültiger Erwachsener (Muslim) ist geradezu dadurch definiert, daß er auf diese Krücken nicht mehr angewiesen ist²².

²⁰ S. Klein / Dimroth 2003 für einen Überblick; zu den dadurch charakterisierten Formen im Sprachverhalten erwachsener Migranten, s. Perdue 1993 – 96.

²¹ Nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund, daß die orthodoxe Lautierung oft mit der Lautform des modernen Schriftarabischen nicht übereinstimmt.

²² Nur zur Desambiguierung von störenden Homophonien werden diese Hilfszeichen gelegentlich auch im Druck, etwa in Zeitungen, genutzt. Dieses schriftkulturelle Imago hat als Gegenstück die extreme Selbstabwertung der meisten Sprecher dieser Gesellschaften, die ihren schriftkulturellen Mangel auch in diesen religiösen Domänen spiegeln.

In Hinblick auf die so skizzierten sprach- und schriftkulturellen Differenzen ergibt sich ein dreidimensionales Auswertungssystem für die Projektdaten:



Die Auswertung der sprachlichen Befunde ist dabei auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu kalibrieren: Die untersuchte Population erlaubt in gewisser Weise eine pseudolongitudinale Auswertung, da die sprachlichen Leistungen in einer Altersspanne von sieben bis 16 Jahren erhoben worden sind. Da es darum geht, die besonderen Probleme der marokkanischen Kinder zu isolieren, ist jeweils eine Kontrollgruppe untersucht worden:

- eine Gruppe deutscher Schüler aus dem gleichen sprachlichen und sozialen (schulischen) Milieu wie die marokkanischen Kinder: 10 monolingual-deutsche Grundschüler und 18 Hauptschüler der Klassen 5-7 aus Essen bzw. Sankt Augustin. Für den Teilbereich der orthographischen Analyse wurden Aufsätze von 15 Hauptschülern der 9. Klasse und von 20 Sonderschülern der oberen Mittelstufe und der Oberstufe ausgewertet.
- eine Gruppe marokkanischer Kinder mit dem gleichen sprachlichen Hintergrunddifferenzen und aus der gleichen Heimatregion wie die Kinder in Deutschland: 11 berberophone Kinder aus Nador sowie 10 arabophone Kinder aus Oujda der 5. und 6. Jahrgangsstufe.

Das zentrale Untersuchungsdesign, das durch anders erhobene Daten ergänzt wird, besteht in der oben erwähnten Aufzeichnung von Nacherzählungen in allen den Schülern erreichbaren Sprachformen (im Extremfall also in vier Varietäten: Deutsch, marokkanischem Arabisch [*Darija*], marokkanischem Berberisch [*Tarifit*] und eventuell auch Hocharabisch [*Fosha*]), sowie der anschließenden Verschriftung der eigenen mündlichen Texte in einem Schriftsystem nach Wahl (deutsch oder arabisch, im Extremfall [der aber nicht vorkommen ist] also auch jede mündliche Version in zwei schriftlichen Versionen). Die eventuellen Interferenzen auf der mündlichen Seite hatten eine Kontrollfunktion für die Ermittlung der fundierenden Registerkenntnisse bei den Schülern – die Untersuchung zielte auf die genutzten sprachlichen Kenntnisse für die schriftliche Umsetzung. Zu untersuchen war, wie weit der Zugang zur arabischen Schriftkultur hier mit der Schreibaufgabe interferierte – was von der rein graphischen Nutzung arabischer Schriftzeichen zu trennen ist: Mit diesen kann ein Text durchaus auf deutsche Weise geschrieben werden (sodass die Schriftzeichen hier nur eine ornamentale Funktion haben, während die phonographischen und insbesondere logographischen Strukturen dem deutschen Modell folgen), wie umgekehrt auch bei der Nutzung der lateinischen Schrift das arabische Modell leitend sein kann. Insofern zielt die Analyse auf die Bestimmung der *Matrixschrift*, die für die Schreibpraxis orientierend ist: Die Schreiber hatten in gewisser Weise experimentell eine Aufgabe zu lösen, für die sie kein konventionelles Modell instanzieren konnten, sodass sie die vertrauteste Matrix für die Strukturierung der Verschriftung nutzten, in die sie gewissermaßen die Wortformen einbetteten (im Grenzfall waren alle Wortformen zumindest intentional deutsch, aber die Textstruktur wie die orthographische Matrix war arabisch). Es ist offensichtlich, daß sich Schüler, die sich aus mehr emblematischen Gründen, gewissermaßen als Akt der

symbolischen Markierung von Identität, der arabischen Schrift bedienen, damit aber in struktureller Hinsicht auf deutsche Weise (in der deutschen schriftkulturellen Matrix) schreiben, einen dramatischen Schritt zur Integration in die deutsche Gesellschaft getan haben. Die Auswertung hat gezeigt, daß das für viele der von uns untersuchten Schüler der Fall ist – die dabei allerdings Texte produzieren, die bei einer oberflächlichen Betrachtung als fremd erscheinen müssen. Damit erbringen sie eine Leistung, die von der Schule nicht honoriert wird – die im Schulalltag, kalibriert auf die üblichen Bewertungsmaßstäbe von Schülerleistungen auch nicht honoriert werden kann. Das Scheitern dieser Schüler ist damit programmiert – und sprachliche Fördermaßnahmen, wie sie üblicherweise in der Ausländerpädagogik verstanden werden, können hier nicht greifen.

1.1.7. Die große Streuung im Befund und die Zielsetzung, mit diesem Projekt zunächst einmal das schriftkulturelle Terrain bei der Migration zu explorieren, stand einer Auswertung des Befundes mit strengen statistischen Verfahren entgegen, die die Beschränkung auf einige wenige, klar definierte (operationalisierbare) Variablen verlangt hätte. Bei der Auswertung im Projekt konnte es daher nur darum gehen, zu einer Typisierung der schriftkulturellen Praxen zu kommen, die Perspektiven nicht zuletzt für die ausländerpädagogische Arbeit sichtbar werden lässt.

Da die direkte Auswertung, die ethnographisch fundierte kulturelle Analyse der Befunde nur sehr eingeschränkt möglich war, musste die Analyse durch Verfahren der indirekten Auswertung abgesichert werden. Dazu dienen die Vergleiche unterschiedlicher Untersuchungsgruppen:

- einerseits der Vergleich der D-Gruppe der marokkanischen Kinder mit der deutschen I-Gruppe und der marokkanischen E-Gruppe,
- andererseits die weitere Binnendifferenzierung dieser Gruppen:
 - der Vergleich von 4 unterschiedlichen Altersgruppen, der die Analyse von Entwicklungsverläufen erlauben soll (Streuung im Sample als pseudolongitudinale Studien), wobei hier das Kriterium der zur Zeit der Befragung besuchten Schulklasse zugrundegelegt wurde,
 - der Vergleich unterschiedlich erfolgreicher Schülergruppen (von der Sonderschule bis zum Gymnasium),
- der Vergleich der sprachlichen Befunde in unterschiedlichen sprachlichen Registern (am Beispiel von mündlichen und geschriebenen narrativen Texten) jeweils innerhalb einer Sprache
- der Vergleich der in den jeweiligen Sprachen verfügbaren grammatischen Ressourcen am Beispiel der Verbformen (Gebrauch von Tempus und Aspekt) sowie der Wortstellungs- und Satzmuster,
- der Vergleich experimenteller Verschriftungen der Herkunftssprachen (marokkanisches Arabisch und Berberisch) in lateinischer und arabischer Schrift,
- der Vergleich orthographischer Ressourcen im Deutschen und ihrer Anwendung auf die Herkunftssprachen bei den experimentellen Verschriftungen,
- der Vergleich der Befunde im formalen Bereich (Orthographie) mit den narrativen Analysen.

Hierzu wurden für jeden Teilbereich der Analyse bestimmte Indikatoren exploriert und teilweise operationalisiert, die entsprechend dem dreidimensionalen Auswertungsschema zu Indices zusammengefasst wurden:

- Verfügung über literaten Ausbau des Textes im narrativen Bereich (Index der literaten Textstruktur),
- Verfügung über orthographische Ressourcen des Deutschen (Orthographie-Index Deutsch),
- Übertragung der orthographischen Ressourcen des Deutschen auf die Herkunftssprachen (Index der deutschen Matrix), jeweils mit spezifischen Ausprägungen für das lateinisch-deutsche und das arabische Schriftsystem.

Für jeden Indikator werden zunächst die Durchschnittswerte in den Texten der jeweiligen nach Alter bzw. Schulart gebildeten Schülergruppen ermittelt und miteinander bzw. mit den jeweiligen monolingual-deutschen bzw. marokkanischen Kontrollgruppen verglichen. In einem zweiten Schritt werden die Schülertexte – aufgrund der für den jeweiligen Indikator ermittelten Textmerkmale – in Fallgruppen aufgeteilt. Für jede der drei Auswertungsdimensionen werden schließlich die Teilergebnisse der einzelnen Indikatoren zu Indices zusammengefasst und wiederum in Bezug auf die Gruppenbildung nach Alter und Schulart diskutiert.

Die jeweils innerhalb einer Dimension ermittelten Gesamtwerte werden abschließend auch zueinander in Beziehung gesetzt, und zwar insbesondere:

- der Kohärenz-Index der Textstruktur von Deutsch und der Herkunftssprache untereinander, jeweils für die mündlichen und die schriftlichen Texte (Kapitel 4.4.)
- der Orthographie-Index Deutsch (Orthographie des Deutschen) zum Index der deutschen Matrix (Verschriftung der Herkunftssprache), (Kapitel 5.8.)
- Index der literaten Textstruktur Deutsch und Orthographie-Index Deutsch. (Kap. 6.1.)

Aufgrund des noch unzureichend explorierten Feldes der Verfügung über Schriftkultur konnten nicht alle im Zuge der Projektarbeit entwickelten bzw. wieder veränderten Indikatoren in das dreidimensionale Auswertungsschema eingepasst werden. Dennoch wird auch die Diskussion dieser Indikatoren in dem hier vorliegenden Bericht dokumentiert.

1.1.8. Im Sinne bei der Auswertung der Projektbefunde sichtbar gewordenen Verhältnisse lassen sich durchaus einige ausländerpädagogische Konsequenzen ableiten. Zumindest lässt sich der relative Anteil der so idealtypisch definierten Verhaltensmuster an der Gesamtpopulation angeben, was die gewünschte Orientierungsfunktion haben kann. Deutlich ist jedenfalls schon so, daß alle so ermittelten Muster eine Diskrepanz zu dem PISA-Befund deutlich werden lassen, nachdem es für die schriftkulturellen Leistungen von Migrantenkinder keine Bedeutung hat, ob sie in Deutschland geboren oder zugewandert sind (im Gegensatz zu dem Befund in den vergleichbaren Staaten bzw. Nachbarländern)²³: Die meisten hier untersuchten Kinder zeigen andere schriftkulturelle Profile als ihre Altersgenossen in Marokko, und bei allen wird deutlich, daß die schriftkulturellen Muster des Deutschen Orientierungsfunktion haben – soweit sie nicht ohnehin in ihrem Leistungsprofil von dem deutscher Mitschüler nicht zu unterscheiden sind.

Das Problem liegt offensichtlich nicht bei diesen Kindern, sondern bei einer Schule, die ihre Bemühungen nicht honoriert, die die erbrachten schriftkulturellen Leistungen nicht aufnehmen kann, um sie so zu fördern, daß sie auch den weitergehenden

²³ S. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich 2001.

Leistungsanforderungen gerecht werden, wie sie bei PISA i. S. der Anforderungen der modernen Informationsgesellschaft gemessen worden sind.

An diesen Befund schließt zwangsläufig die Frage an, welche Art schriftkultureller Förderung die Schule für diese Kinder bereithalten sollte. Zu den strittigsten Fragen gehört es hier, ob, wie von reformpädagogischer Seite immer wieder vorgeschlagen worden ist, der Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben zuerst in ihrer Familiensprache zu erfolgen hätte. Dazu gibt es nun reichlich gesellschaftliche Erfahrungen, angefangen bei den flächendeckenden Erfahrungen mit einem solchen schulischen Modell in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts in der Sowjetunion, im Verbund mit der damaligen "revolutionären" Verschriftung der vielen Sprachen (Völker) des asiatischen Raumes bis zu dem heutigen schwedischen Modell, in dem alle Schüler prinzipiell das Recht haben, in ihrer Familiensprache alphabetisiert zu werden, während sie parallel schon in Schwedisch unterrichtet werden. Die Diskussionen zeigen hier eine umgekehrt proportionalen Grad an prinzipiellen Positionsnahmen gegenüber tatsächlicher empirischer Forschung. Zu unterscheiden ist sicherlich, ob die so im schriftkulturellen Anfangsunterricht angeeignete Sprache eine ausgebaute Schriftsprache ist (wie es in den gerne diskutierten Modellfällen des zweisprachigen Unterrichts wie in Kanada der Fall ist, wo die beiden Sprachen Englisch und Französisch konkurrieren) oder ob es sich um eine Varietät handelt, die im Sinne der Registerhierarchie nicht den formalen Rang der schriftsprachlichen Fundierung hat (in der Sicht der Betroffenen wie des potentiellen gesellschaftlichen Gebrauchs, der davon gemacht wird). Allerdings ist das keine statische Konstellation: Hier gibt es schwierige Probleme in vielen Dritte-Welt-Ländern, in denen (wie in der frühen Sowjetunion) ein Sprachausbau der Landessprachen eine unverzichtbare Maßnahme der Entwicklungspolitik zu sein scheint, weil eine kategorische Festlegung auf die kolonialen Schriftsprachen als einzigem Medium der Schriftlichkeit den Ausschluss der Mehrheit der Bevölkerung von der Schriftlichkeit zu besiegen droht.

Aber jenseits solcher komplexer Problemstellungen, die den Horizont dieses Projektes ohnehin übersteigen, zählt in pädagogischer Perspektive letztlich die optimale Förderung der individuellen Schüler: Angesichts der deprimierenden Schulerfahrungen eines Großteils der Migrantenkinder ist jede Chance, ihnen (sprachliches) Selbstvertrauen zu vermitteln, ein ungeheurer Schritt voran, an den weitere Lernetappen anschließen können. Wo das möglich wird, wenn mit ihnen experimentelle Umwege über die Verschriftung ihrer Familiensprachen beschritten werden, sollte das geschehen – ohne aber die Orientierung auf die Schriftsprache ihres Lebenshorizonts (und d.h. das Deutsche) dadurch zu blockieren. Zumindest diese Horizonte der möglichen pädagogischen Förderung können die Projektergebnisse sichtbar machen. Bei den hier direkt betroffenen Schülern komplizieren sich die Dinge dadurch, daß deren Familiensprachen, die marokkanische *Darija* und das Berberische, in den Heimatländern keine "legitimen" Schriftsprachen sind, sondern im Schulsystem nur negativ sanktioniert werden. Hier ist eine Konfliktlösung, über die individuelle Förderung einzelner Kinder hinaus, ohnehin nicht in der Isolation der Diaspora möglich. Die damit verbundenen Probleme, wie überhaupt die praktischen pädagogischen Fragestellungen, gehen allerdings über den Horizont dieses Projekts hinaus.

1.1.9. Das im Vorausgehenden entwickelte analytische Raster des Projektes erlaubt es also, die schriftkulturellen Leistungen der marokkanischen Migrantenkinder diagnostisch genauer zu bestimmen. Bestätigen sich die Hypothesen, sind die Leistungen spezifische Lösungen ihrer D-Situation, mit denen sie – i. S. der derzeitigen Zuwanderungsdiskussion – erhebliche

Integrationsleistungen erbringen, indem sie sich auf den kulturellen Boden der I-Gesellschaft stellen (das zeigt die Festlegung auf die deutschen Matrix-Formen).

Dem steht die institutionelle Bewertung der sprachlichen, insbesondere der schriftkulturellen Leistungen dieser Schüler gegenüber, die durchweg als Problemgruppe im unteren Leistungsbereich zu finden sind (mit einem überproportional großen Anteil an Sonderschulüberweisungen, einem unterproportional großen Anteil an Gymnasiasten u.dgl.). Diese institutionelle Abwertung der (schrift-) kulturellen Leistungen kann nur als erzwungene Desintegration in die deutsche Gesellschaft wahrgenommen werden, als Bestätigung, daß die Gesellschaft die kulturellen Leistungen dieser Schüler nicht braucht. Dieser Widerspruch in der Integrationspolitik ist offensichtlich nicht mit einem moralischen Appell zu beheben – darin liegt insbesondere kein Vorwurf an die Adresse der beteiligten LehrerInnen. Vielmehr ist die Schule, und hier insbesondere auch die Lehrerbildung auf diese Aufgabe nur unzureichend vorbereitet. Das relativ aufwendige Analyseverfahren, das in diesem Projekt umgesetzt wurde, macht deutlich, was hier erforderlich ist: Mit gutem Willen und einer "interkulturellen" Haltung ist in diesem Feld wenig auszurichten (dadurch sind eher kontraproduktive Effekte zu befürchten, wenn das methodische Rüstzeug fehlt).

Ziel des Forschungsprojektes war es, die spezifischen Bedingungen dieser negativen Bilanz zu ermitteln und damit zugleich die Perspektiven einer angemessenen Nutzung dieser gesellschaftlichen Ressource zu erschließen – in der Annahme, daß ein diagnostisches Raster, das an diesem relativ extremen Fall gewonnen ist, eine generalisierte Brauchbarkeit auch für weniger extreme Konstellationen, also bei den weniger „auffälligen“ Migrantengruppen haben sollte. Damit erlaubt es das Projekt, einige der Fragen zu konkretisieren, die die derzeitigen Evaluationsstudien virulent machen: Offensichtlich gelingt es dem deutschen Schulsystem nicht, die sprachlichen Ressourcen dieser Kinder, die sie mit dem Leben hier erwerben, so zur Geltung zu bringen, daß diese Kinder erfolgreich am schulischen Curriculum partizipieren können. Was diese Ressourcen sind, wird am Beispiel der hier untersuchten marokkanischen Kinder deutlich werden – und damit auch, wo ein Umdenken bei der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern generell anzusetzen hat.

Über die sprachwissenschaftliche Forschung in einem bisher vernachlässigten Gebiet (schriftkulturelle Probleme, insbesondere im Kontext von Mehrsprachigkeit) hinaus, will das Projekt der schulischen Bildungsarbeit ein brauchbares Instrumentarium an die Hand geben, das auch über die spezielle Untersuchungsgruppe der marokkanischen Schüler hinaus seinen Nutzen haben sollte.

1.2. Globale Randbedingungen des Projekts und Projektdurchführung

1.2.1. Zur Situation der marokkanischen Einwanderer in Deutschland

Die marokkanische Gemeinschaft in Deutschland gehört zu den kleineren Einwanderer-Gemeinschaften, die im Rahmen der Arbeitsmigration und des Familiennachzugs seit 1961 nach Deutschland kamen. Die wichtigsten Bundesländer mit relativ hoher marokkanischer Bevölkerung sind Nordrhein-Westfalen und Hessen. Aber auch innerhalb dieser Bundesländer ist die Verteilung relativ heterogen. Die höchsten Konzentrationen gibt es in einer relativ kleinen Zahl von Großstädten und in den Landkreisen, die unmittelbar im Einzugsgebiet einer Großstadt liegen (Mehlem 1996)²⁴. Die beiden im Projekt untersuchten marokkanischen Gemeinden leben in den Städten Essen und Sankt Augustin.

Die statistischen Angaben zu Ausländern in Deutschland, die das Ausländerzentralregister zur Verfügung stellt, berücksichtigen aber nur die Staatsangehörigkeit. Auf dieser Grundlage wurde für 2001 eine Gesamtzahl von rund 80.000 marokkanischen Staatsangehörigen ermittelt. Statistiken, in denen andere Merkmale wie das Geburtsland oder die Muttersprache erfasst werden, wie sie in anderen europäischen Ländern wie den Niederlanden schon seit einiger Zeit erhoben werden, stehen für Deutschland nicht zur Verfügung.²⁵ Bis zum Ende der 80er Jahre deckte sich in Deutschland die Staatsangehörigkeit meist mit der Zugehörigkeit zur autochthonen Bevölkerungsmehrheit „deutscher“ Abstammung, sodass allein das Kriterium „ausländische Staatsangehörigkeit“ als relativ zuverlässiger Indikator dienen konnte.

Seit der Novellierung des Ausländergesetzes 1991, das eine erleichterte Einbürgerung von Ausländern mit einem Aufenthalt von über 10 Jahren und von in Deutschland geborenen jungen Ausländern ermöglichte, sind die Angaben zu den Staatsangehörigkeiten aber immer weniger aussagekräftig, um den sprachlichen und kulturellen Hintergrund verschiedener Bevölkerungsgruppen zu bestimmen. Werden z.B. die Einbürgerungen der letzten 10 Jahre berücksichtigt, ergibt sich eine zusätzliche Gruppe von über 25.000 Marokkanern, die in diesem Zeitraum die deutsche Staatsangehörigkeit erworben haben.²⁶ Seit der Novellierung des Ausländergesetzes am 1.1.2000 kommt hinzu, daß jedes in Deutschland geborene Kind, dessen Eltern einen rechtmäßigen Aufenthaltsstatus in Deutschland haben, zunächst die deutsche Staatsangehörigkeit erhält.

Tab 1: Marokkanische und eingebürgerte marokkanische Staatsbürger in Deutschland

Jahr	Am 31.12. gemeldete marokkanische Staatsbürger	Bis zum 31.12. eingebürgerte ehemalige marokkanische Staatsbürger
1996	82.922	3.149
1997	83.904	4.251
1998	82.748	5.685
1999	81.450	4.980
2000	79.930	5.000
2001	79.441	4.425

Quelle: Statistisches Bundesamt

²⁴ Vgl. Dort auch die genaueren statistischen Angaben zur Verteilung der marokkanischen Bevölkerung in Deutschland, aus denen hier nur Auszüge vorgestellt werden.

²⁵ Erste Ansätze für einen differenzierteren Blick ermöglicht aber die Essener Spracherhebung an Grundschulen.

²⁶ Allein im Jahre 1999 erwarben 4980 Marokkaner die deutsche Staatsangehörigkeit. Dies stellte die zweitgrößte Gruppe von Einbürgerungen nach den Türken mit 103.900 dar. (Statistisches Bundesamt, Pressemitteilung vom 28.12.2000)

Sozialwissenschaftliche Studien zur Situation der marokkanischen Familien in Deutschland sind sehr spärlich. Aus der Perspektive der Migrationssozialdienste der Arbeiterwohlfahrt im Ruhrgebiet, später auch weitergeführt von Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt werden vor allem die Probleme der Integration thematisiert: Schulschwierigkeiten der Kinder, die auch auf unzureichende Vorbereitung der marokkanischen Kinder auf bestimmte Muster des Lern-, Arbeits- und Spielverhaltens zurückgeführt werden, gescheiterte berufliche Karrieren insbesondere von Jugendlichen und jungen Männern, bei denen familiäre Konflikte über kulturelle Orientierungen und Lebensweisen im Vordergrund stehen, schließlich Strategien der Lebensbewältigung junger Frauen (meist der zweiten Generation), die – im Spagat zwischen den Kulturen – für sich und ihre Familien einen gangbaren Weg zwischen Assimilation und Eigensinn suchen.

Bei allen diesen Studien, die Befragungen überwiegend mit Marokkanerinnen und Marokkanern der zweiten Generation durchführten, werden die Probleme einer unzureichenden Integration meist nur indirekt thematisiert, da eine Befragung der Eltern zu den jeweils relevanten Fragen meist nicht möglich war. Diese Situation unterscheidet Deutschland ganz offensichtlich von den Niederlanden oder Frankreich, wo eine selbstverständliche Präsenz der marokkanischen Gemeinden auch in den Institutionen des Aufnahmelandes gegeben ist, was auch Forschungsarbeiten ermöglicht, die von Allochthonen und Autochthonen gemeinsam durchgeführt werden konnten.

Essen

Mit etwas unter 600 000 Einwohner zählt Essen zu den 10 größten Städten Deutschlands und zur einer der größten des Ruhrgebiets, in dessen Zentrum es sich befindet. 11,3% der Einwohner in Essen haben eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit. Die marokkanische Gruppe nimmt mit 1619 Personen (1999) nach den Türken (19.043), den Jugoslawen (9.020), den Griechen (3.038), den Polen (2.941), den Italienern (2.796) und den Spaniern (1.881) den siebten Platz ein. Unter den Marokkanern war der Anteil der Einbürgerungen in den letzten 10 Jahren mit ca. 1.000 Personen besonders hoch. Damit erhöht sich die Gruppe mit einem sprachlich marokkanischen Hintergrund, der für dieses Projekt ausschlaggebend ist, auf ca. 2500 Personen.

Die regionale Verteilung der Marokkaner in Essen wird nur verständlich, wenn kurz die Entwicklung der Stadt veranschaulicht wird: Essen verfügt zwar über einen sehr alten Stadtkern, hat sich aber erst im 19. Jahrhundert im Zuge der industriellen Revolution zur Großstadt entwickelt. Dabei wuchsen eine Vielzahl einzelner Dörfer, in denen Bergwerke und Industrieanlagen errichtet wurden, innerhalb weniger Jahrzehnte zu einem Ballungsgebiet zusammen, das aber bis heute noch nicht das gesamte Stadtgebiet bedeckt. Die einzelnen Stadtteile sind zum Teil durch Verkehrsanlagen und größere unbebaute Flächen voneinander abgetrennt.

Für Essen ist ein Nord-Süd-Gegensatz charakteristisch, wobei sich im Norden die Industrie- und Arbeiterbezirke, im Süden die Verwaltungs- und Wohnviertel der bürgerlichen Schichten konzentrierten. Die „ausländische“ Bevölkerung in Essen, deren verstärkte Einwanderung auf die Arbeitsmigration der 60er Jahre zurückgeht, weist daher hohe Konzentrationen im Innenstadtbereich und in den nördlichen und nordöstlichen Statteilen auf; sie ist dagegen sehr gering im Süden und Südwesten. Eine Besonderheit der marokkanischen Bevölkerungsgruppe

ist die besonders hohe Konzentration in Altenessen. Ansonsten entspricht sie aber weitgehend der sonstigen Verteilung der Ausländergruppen.

Aufgrund der relativ breiten Streuung der marokkanischen Gemeinschaft in Essen kann nicht von einer Ghettoisierung gesprochen werden. Marokkanische Familien leben meist in direkter Nachbarschaft mit anderen ausländischen Familien und Deutschen, selten in Häusern und Wohnblöcken konzentriert. Dennoch lassen sich gewisse kleinräumige Zentren der Marokkanischen Gemeinschaft bestimmen:

- das bereits erwähnte Altenessen, das in zwei Teilbezirke gegliedert ist, weist in beiden Teilen eine relativ hohe Konzentration von Marokkanern auf; hier gibt es eine Moschee und einen Moscheeverein, sowie ein marokkanisches Lebensmittelgeschäft, ein Café, eine Telefonboutique und ein islamisches Bestattungsunternehmen sowie zahlreiche Geschäfte mit arabischen Schriftzügen, die aber von Libanesen geführt werden.
- Katernberg, das in der unmittelbaren Umgebung von Altenessen liegt, weist neben einer neu gebauten türkischen Moschee eine kleine marokkanische Moschee auf, zu deren Verein auch überwiegend Marokkaner gehören.
- Stehle, im Südosten der Stadt gelegen, bildet trotz der geringeren Konzentration von Marokkanern ein eigenes Zentrum, mit einem Moscheeverein und marokkanischen Läden.
- Im Zentrum der Stadt gibt es naturgemäß ebenfalls marokkanische Einrichtungen, ein Café, einen Verein und ein Lebensmittelgeschäft.
- demgegenüber verfügen die Wohngebiete im Westen der Stadt über keine eigene „marokkanische“ Infrastruktur.

Die Mehrheit der Marokkaner stammt aus der Provinz Nador. Diese allgemeine Abgabe verdeckt aber, daß ca. 70% der marokkanischen Familien aus derselben Kleinstadt, nämlich Sghanghane, kommen, die etwa 15km von Stadtkern Nadors entfernt in westlicher Richtung liegt und sich selbst als städtisches Zentrum erst in den letzten Jahrzehnten durch Zuwanderung aus dem Umland entwickelt hat. Auch die übrigen Familien stammen überwiegend aus dem Osten Marokkos, den Provinzen Berkane und Oujda. Vereinzelt gibt es natürlich mittlerweile auch Familien aus den anderen Landesteilen, die jedoch überwiegend nicht in der ersten Phase der Arbeitsmigration nach Deutschland gekommen sind.

Entsprechend den Bedürfnissen der deutschen Industrie zu Beginn der 60er wurden die meisten Marokkaner - so auch in Essen - für den Bergbau rekrutiert. Manche Angehörige der ersten Generation arbeiteten bis zu ihrer Pensionierung im Bergbau. Im Zuge der Krise der Zechen vor allem ab Beginn der 80er Jahre verlagerte sich auch die Beschäftigung der marokkanischen Arbeiter in andere Wirtschaftszweige. In der von uns untersuchten Gruppe bildet das Handwerk neben der verarbeitenden Industrie den wichtigsten Erwerbszweig.

Sankt Augustin

Der zweite Ort unserer Befragung, Sankt Augustin, ist eine kleinere Industrie- und Verwaltungsstadt im Rhein-Sieg-Kreis, in der unmittelbaren Nachbarschaft Bonns gelegen. Die Stadt zählte am 1.1.2001 56.782 Einwohner, davon 4.950 Ausländer (Anteil 8,72%).

Hier stellt die marokkanische Gemeinschaft mit 407 Personen (8,22% der Ausländer) die drittstärkste Gruppe nach den Türken (722 Personen, 14,59%) und den Jugoslawen (482 Personen, 9,74%), aber noch vor Iranern (346 Personen, 6,99%), Griechen (288 Personen, 5,82%), Polen (261 Personen, 5,27%) und Italienern (205 Personen, 4,14%).

Marokkanische Kinder in deutschen Schulen

Verteilung auf unterschiedliche Schularten

Nach dem klassischen Muster des Familiennachzugs erfolgte die Einschulung marokkanischer Kinder an deutschen Schulen in nennenswerter Zahl erst gegen Ende der 80er Jahre. In einer Untersuchung zum Sprachgebrauch marokkanischer Kinder in Dortmund hat Mehlem bereits 1998 festgestellt, daß marokkanische Kinder und Jugendliche im Verhältnis zu Kindern deutscher Staatsangehörigkeit in Sonderschulen besonders stark, in Gymnasien dagegen sehr schwach vertreten sind. (Mehlem 1998: 54) Dieser Eindruck lässt sich auch durch eine Auswertung für das gesamte Bundesgebiet bestätigen. (vgl. Tab.2)²⁷

Neben den Italienern hat die marokkanische Gemeinschaft den höchsten Anteil an Sonderschülern (8,2% aller Schüler), d.h. mehr als doppelt so viel wie die Kinder deutscher Staatsangehörigkeit (3,7%) und über ein Drittel mehr als die anderen Ausländergruppen der Griechen, Jugoslawen, Spanier und Portugiesen. Allerdings weist auch die türkische Gruppe hier einen deutlich über dem Durchschnitt der ausländischen Kinder liegenden Wert auf.

Umgekehrt ist die Situation an den Gymnasien: hier liegt die Gruppe der marokkanischen Schüler an der untersten Stelle (4,2%), noch deutlich hinter Italienern und Türken (mit 6,3 bzw. 6,6%). Regionale Besonderheiten der Schulsysteme der beiden Bundesländer mit einer besonders hohen Zahl marokkanischer Schüler (NRW und Hessen) erklären diese Auffälligkeit nur zum Teil: der Anteil der marokkanischen Schüler an integrierten Gesamtschulen ist zwar höher als von allen anderen ausgesuchten Ausländergruppen (10,7%), doch lässt sich hieraus nicht schließen, daß ein entsprechend großer Teil dieser Schüler auch das Abitur erreicht.

Eine repräsentative Untersuchung der Gründe dieses Trends steht noch aus. Elemente dazu finden sich in Mehlem 1998 sowie Maas und Mehlem 1999 und gingen auch in das Design der vorliegenden Untersuchung ein, wobei der Akzent auf die spezifischen sprachlichen Ausgangsbedingungen gelegt wird.

Home Language Survey in Essen

Nach dem Vorbild der niederländischen Untersuchungen (Broeder & Extra 1993, Broeder & Extra 1995) wurde an den Essener Grundschulen in den Jahren 2001 – 2002 eine umfassende Sprachenerhebung²⁸ durchgeführt. Erhoben wurde unter anderem, welche Sprache(n) außer Deutsch die Kinder bzw. ihre Familienangehörigen zuhause sprechen. Hierbei konnten auch zwei Sprachen genannt werden. Außerdem wurde die Sprachwahl im Kontakt mit Eltern, Geschwistern, Schulfreunden und Großeltern erhoben.

Die folgende Übersicht gibt an, wie viele Schüler eine andere Sprache als Deutsch angaben. Es sind nur die 20 wichtigsten Sprachen notiert, die von den Schülern angegeben wurden.

²⁷ Es wurden die Zahlen für 1993 ausgewertet, da aufgrund der starken Einbürgerung in den folgenden Jahren die Angaben über "marokkanische Schüler" weniger repräsentativ sind.

²⁸ SPRAChenErhebung Essener Grundschulen (SPREEG). Unser besonderer Dank gilt Christoph Schröder, der uns einen Einblick in einige ausgewählte Daten der Erhebung ermöglicht hat.

Tab. 3: Angaben der Essener Grundschüler zu anderen Sprachen, die zuhause neben Deutsch gesprochen werden

	Zahl der Nennungen	in % der Schüler mit weiterer Familiensprache
Türkisch	1.506	28,9 %
Arabisch ²⁹	799	15,3 %
Polnisch	667	12,8 %
Jugoslawisch ³⁰	265	5,1 %
Russisch	264	5,1 %
Persisch ³¹	157	3,0 %
Italienisch	141	2,7 %
Griechisch	131	2,5 %
Englisch	130	2,5 %
Spanisch	126	2,4 %
Tamil	123	2,4 %
Albanisch	111	2,1 %
Kurdisch	97	1,9 %
Französisch	83	1,6 %
Marokkanisch	67	1,3 %
Afghanisch	49	0,9 %
Romanes	37	0,7 %
Vietnamesisch	37	0,7 %
Sonstige	423	8,1 %
darunter: Berber / Kabylich	11	

Die Schüler marokkanischer Herkunft und ihre unterschiedlichen Sprachen sind hier nicht leicht zu identifizieren. Das zeigte sich auch schon bei den niederländischen Untersuchungen. Die Antworten können sich auf

- Arabisch
- Marokkanisch
- Berber / Kabylich

verteilen. Die Angabe „Arabisch“ wurde aber auch von einer großen Zahl von Kindern aus anderen arabischen Ländern gewählt, sodass die Gruppe der Kinder marokkanischer Herkunft innerhalb dieser größeren Gruppe nicht mehr identifiziert werden kann. Nur bei 66 Kindern, die statt „arabisch“ den Namen ihres jeweiligen Herkunftslandes auch für die Sprache verwendet haben, ist der Bezug eindeutig. Ebenso die 67 marokkanischen Kinder, die ihre Familiensprache mit „marokkanisch“ bezeichnet haben. Die wirkliche Zahl der Kinder marokkanischer Herkunft an Essener Schulen, die ihre Herkunftssprache auch noch zuhause sprechen, geht aber offensichtlich über diese Zahl hinaus.

Auch die Zuordnung der Sprachdaten zur Nationalität ist hier nicht sehr aussagekräftig, da

²⁹ Unter Arabisch wurden neben „Arabisch“ (733) die Angaben „libanesisch“ (37), „tunesisch“ (26) und „irakisch“ (13) subsumiert.

³⁰ unter Jugoslawisch wurden die Angaben „jugoslawisch“ (120), „kroatisch“ (74), „bosnisch“ (42) und „serbisch“ (29) zusammengefasst.

³¹ Unter Persisch wurden die Angaben zu „farsi“, „dari“ und „iranisch“ zusammengefasst.

- ein relativ großer Teil der Kinder hierzu noch keine Angaben machen konnte
- ein Großteil der Kinder seit dem neuen Staatsangehörigkeitsrecht und evt. auch schon seit 1991 die deutsche Staatsangehörigkeit hat.

Angaben zur Staatsangehörigkeit von Schülern mit „marokkanisch“ bzw. „arabisch“ als Familiensprache:

Tab. 4: Angaben zu „Nationalität“ bei den Grundschulern, die zuhause neben Deutsch „Arabisch“ sprechen

	„ marokkanisch “	in %	„ arabisch“	in %
Marokko	26	38,8%	36	4,9%
Deutschland	23	34,3%	231	31,5%
Fehlende Angabe	13	19,4%	157	21,4%
Libanon		0,0%	214	29,2%
anderes arab. Land		0,0%	25	3,4%
anderes Land	5	7,5%	70	9,5%
gesamt	67		733	

Nur für eine kleine Zahl von 36 Schülern, die als erste neben Deutsch gesprochene Sprache „Arabisch“ angaben, lässt sich auf diesem Weg mithilfe der Angabe zur Nationalität eine marokkanische Herkunft nachweisen. Zu berücksichtigen ist hier aber, daß etwa die Hälfte der Schüler zu dieser Frage keine Angabe macht bzw. die deutsche Staatsbürgerschaft einträgt. Zu dieser Gruppe könnten auch zahlreiche Kinder mit einem marokkanischen sprachlichen Hintergrund gehören.

Noch schwieriger ist die Entscheidung der Frage, um welche Sprache es sich bei der Familiensprache handelt. Bei der Option für Arabisch ist – im Falle eines marokkanisch Hintergrundes – zweifellos das marokkanische Arabisch zu verstehen. Es ist allerdings auch nicht ganz auszuschließen, daß Berberophone Schüler, weil sie als Marokkanische Schüler den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht Arabisch besuchen und ihre Familiensprache für nicht weiter relevant halten, sich ebenfalls für „Arabisch“ entscheiden. Wählt ein Schüler aber „Marokkanisch“ als Antwort, kann diese Antwort sich sowohl auf marokkanisches Arabisch als auch auf marokkanisches Berberisch beziehen.³²

Wie schon in den niederländischen Untersuchungen bleibt – aufgrund des Surveys - unentscheidbar, um welche Sprache es sich hierbei handelt. Die geringe Zahl der Schüler, die überhaupt Berberisch als erste (11) oder als zweite (4) neben Deutsch gesprochene Sprache aufführen, muss jedenfalls gegenüber den Untersuchungen aus den Niederlanden verblüffen. Bei den 73 marokkanischen Kindern, zu denen im Laufe des Projekts in Essen Kontakt hergestellt wurde, ergab sich, daß nur 16 arabophon (davon 6 Grundschüler), dagegen 52 berberophon (davon 28 Grundschüler) und weitere 5 (2 Grundschüler) zweisprachig waren. Allerdings stimmt der Zeitpunkt der Kontaktaufnahme im Projekt (überwiegend 1999 und 2000) mit dem der Essener Sprachenerhebung (2001) nicht genau überein. Dennoch ergibt sich hieraus, daß ein Großteil der berberophonen marokkanischen Schüler nicht berberisch, sondern arabisch bzw. marokkanisch als zweite Familiensprache (außer Deutsch) angegeben hat.

³² Von einigen in der Studie befragten Kindern wurden explizit Marokkanisch als Ausdruck benutzt, um diese Sprache vom Hocharabischen zu unterscheiden. Dies dürfte auch auf einige Kinder der Sprachenerhebung zutreffen.

Das Projekt der Spracherhebung liefert dennoch interessantes Zahlenmaterial über das sprachliche Umfeld an den Essener Grundschulen und damit über die Situation der marokkanischen Kinder im Kontakt mit Kindern anderer Muttersprache (außer Deutsch). Im Folgenden sollen die Ergebnisse einer Schule vorgestellt werden, an der im Rahmen des Projekts auch Erhebungen durchgeführt wurden.

Tabelle 5: Schülerangaben zu den Familiensprachen in einer ausgewählten Grundschule in Altenessen

Sprache	Häufigkeit	Prozent 1	Prozent 2
nur Deutsch	181	51,6%	
Türkisch	49	14,0%	28,8%
Arabisch	27	7,7%	15,9%
Polnisch	26	7,4%	15,3%
Russisch	16	4,6%	9,4%
Marokkanisch	7	2,0%	4,1%
Afghanisch	6	1,7%	3,5%
albanisch	4	1,1%	2,4%
Spanisch	4	1,1%	2,4%
Griechisch	3	0,9%	1,8%
Jugoslawisch	5	1,4%	2,9%
Berber	1	0,3%	0,6%
Libanesisch	1	0,3%	0,6%
sonstige	21	6,0%	12,4%
gesamt	351		

Prozent 1 bezieht sich auf die Gesamtzahl der Schüler;

Prozent 2 auf die Schüler mit einer anderen Familiensprache außer Deutsch

Das Beispiel zeigt, daß in dieser Schule etwa die Hälfte der Schüler angeben, daß sie neben Deutsch eine andere Sprache zuhause sprechen. Die jeweils größten Gemeinschaften im städtischen Durchschnitt sind auch hier am stärksten vertreten. Relativ groß ist auch der Anteil der Marokkanisch sprechenden Kinder. Diese dürften im Vergleich mit den von uns befragten Kindern etwa der Gruppe der Schüler marokkanischer Herkunft entsprechen, von denen nur ein Mädchen arabophon war, während alle übrigen im Kontakt mit uns das Berberische verwendeten. Nur einer von diesen hat offenbar auch bei der Befragung Berberisch als Familiensprache genannt.

Die Diskussion einiger Daten der Essener Spracherhebung hat gezeigt, wie schwierig es ist, den wirklichen sprachlichen Hintergrund marokkanischer Kinder in Deutschland zu bestimmen. Selbst in dem vorliegenden Projekt wurden unseren Forschungsassistenten erst im Laufe der Erzählung der Bildergeschichte der dominante sprachliche Hintergrund klar, nachdem die erste Selbstzuschreibung und auch der Impuls, dieser entsprechend in Arabisch zu sprechen, sich als undurchführbar erwiesen hatten.

1.2.2. Bericht zur Durchführung des Projekts

Im ersten Projektjahr (1999) standen die Arbeit im Feld, der Aufbau zu Kontakten mit marokkanischen Kindern in Deutschland und ihren Familien und die Erhebungen mündlicher und schriftlicher Texte im Vordergrund. In gemeinsamen Seminaren wurden die marokkanischen Mitarbeiter in Methoden der Feldforschung und den Techniken der Transkription und Glossierung der herkunftssprachlichen Texte geschult. Parallel hierzu wurde am Beispiel der ersten erhobenen Texte ein Auswertungsverfahren entwickelt und diskutiert, bei dem der Schwerpunkt zunächst auf der narrativen Analyse lag. Der Aspekt der Verschriftungstechniken gewann jedoch immer stärker an Bedeutung, als sich zeigte, wie differenziert und engagiert die Kinder an ihren herkunftssprachlichen Texten arbeiteten. Deshalb wurden in diesem Bereich auch weitere Erhebungsinstrumente entwickelt (vgl. den ersten Zwischenbericht von Februar 2000). Im Schuljahr 1999-2000 wurde an einer Essener Grundschule ein Projekt zur Hausaufgabenhilfe durchgeführt.

Vom 30.6.-1.7.2000 fand in Osnabrück die Konferenz "Dynamiken der Sprachentwicklung" statt, auf der erste Zwischenergebnisse der Projektarbeit vorgestellt und mit Fachkollegen aus Marokko, Frankreich, Spanien und den Niederlanden diskutiert wurden. Die Materialien dieser Konferenz sind als zweiter Zwischenbericht an die VW-Stiftung in einem eigenen Band dokumentiert.

Im Herbst 2000 und im Mai 2001 wurden die beiden Erhebungsphasen in Marokko durchgeführt. Für den hier vorliegenden Bericht konnten allerdings nur die Texte der ersten Erhebungsphase ausgewertet werden. Gegen Ende dieses Jahres wurde der Arbeitsplan für das dritte Projektjahr nochmals etwas modifiziert. Die Modifikationen betrafen insbesondere

- die Ausweitung der Erhebungen in Deutschland unter Einbeziehung des zweiten Erhebungsstandortes Sankt Augustin (die dortigen Erhebungen fanden im Februar und März 2002 und - zur Erweiterung des monolingual-deutschen Samples – nochmals im November 2002 statt)
- die weitere Differenzierung der Methoden der Schriftanalyse nach Abschluss einer exemplarischen Auswertung von 20 Texten in jeweils zwei Sprachen

Aus der Projektarbeit gingen eine Reihe von Veröffentlichungen und Vorträgen einzelner Projektmitarbeiter hervor, insbesondere

- Utz Maas: "Die Verschriftlichung von Nicht-Hochsprachen: Marokkanisches Arabisch und Berber in Marokko und in der marokkanischen Diaspora in Europa", Vortrag an der Universität Bayreuth im November 2000
- Utz Maas: "Nomen und Verb im maghrebinischen Sprachbund", Vortrag an der Universität Göttingen im Februar 2001
- Ulrich Mehlem: Die Nutzung orthographischer Strukturen des Deutschen in der Verschriftung familiensprachlicher Texte durch marokkanische Migrantenkinder, Vortrag auf dem Symposium Deutschdidaktik in Freiburg im September 2000, veröffentlicht in C. Röber-Siekmeyer / D. Tophinke (Hgg.): *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*, Hohengehren: Schneider 2001, S. 123-143
- Ulrich Mehlem: Structures de temporalité dans les narrations des élèves marocains en Allemagne: le passage de l'oral à l'écrit, in: *Languages and Linguistics* 8, Fes: Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, 2001, S. 133-151
- Ulrich Mehlem: Kasusmarkierungen in Verschriftungen mündlicher Nacherzählungen bei marokkanischen Migrantenkinder, Vortrag auf der Tagung des Arbeitskreises „Orthographie und Textproduktion“ an der Universität Osnabrück im April 2002,

erscheint in: Gesa Siebert-Ott, Ursula Bredel und Tobias Thelen (Hg.): *Schrifterwerb und Orthographie*, Hohengehren: Schneider [2003]

- Ulrich Mehlem: *Experiment Muttersprache. Marokkanische Kinder schreiben Berberisch und Arabisch in Deutschland*, Vortrag auf dem Deutschen Romanistentag in Frankfurt am Main am 18.4.2002, erscheint in: Jürgen Erfurt, G. Budach, S. Hofmann (Hgg.): *Mehrsprachigkeit - Migration – Schule*, Frankfurt, Berlin: Peter Lang [2003]
- Maïke Bruns / Fousia el-Asrouti: „Orthographische Strukturen in Verschriftungen mündlicher Nacherzählungen bei marokkanischen Migrantenkindern“, Vortrag auf der Tagung des Arbeitskreises „Orthographie und Textproduktion“ an der Universität Köln im Mai 2001
- Naima Tahiri: "Zum Bilingualismus marokkanischer Kinder in Deutschland. Interferenz- und Sprachverlustphänomene in den muttersprachlichen Texten berberophonener Migrantenkinder in Deutschland", Magisterarbeit an der Universität Freiburg, 2002.

Der vorläufige Stand des Projektberichts wurde dokumentiert in:

- Utz Maas / Ulrich Mehlem: *Schriftkulturelle Probleme der Migration: Kinder marokkanischer Einwanderer in Deutschland*, in: J. Oltmer (Hg.) (2002): *Migration und Interkulturelle Studien*. Osnabrück: Universität, S.333-366.

Im Folgenden werden das Sample der im Projekt untersuchten Kinder und die Randbedingungen der empirischen Arbeit in Deutschland und Marokko nochmals etwas ausführlicher dargestellt.

1.2.2.1. Sample

Das Sample der befragten marokkanischen Kinder setzt sich aus vier Altersgruppen zusammen, die nicht direkt aufgrund des Lebensalters, sondern aufgrund der jeweiligen Klassenstufe zugeordnet wurden:

- Schüler des 2. Schuljahrs (hierunter befinden sich auch einige Wiederholer des 1. Schuljahrs)
- Schüler des 3. und 4. Schuljahrs
- Schüler des 5.-7. Schuljahrs
- Schüler des 8.-10. Schuljahrs (hierunter befinden sich auch einige ältere Schüler, zwei weitere waren bereits berufstätig)

Der Kontakt zu den Kindern wurde auf unterschiedlichen Wegen hergestellt:

- Kontakt über einen Moscheeverein in Altenessen
- Kontakt über marokkanische Bekannte und Mitarbeiter
- Befragung an Schulen in Essen / Projekt Hausaufgabenhilfe in Altenessen

Die Untersuchungen in Essen wurden durch einen weiteren Arbeitsschwerpunkt in Sankt Augustin ergänzt. Dort wurde die Befragung ausschließlich über die Schulen organisiert. Weitere Daten wurden im unmittelbaren Bekanntenkreis zweier Projektmitarbeiterinnen in Freiburg und Wuppertal erhoben.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über alle im Laufe der Projektarbeit in Deutschland kontaktierten marokkanischen Kinder und Jugendlichen nach Wohnort, Jahrgangsstufe und Familiensprache:

Tab.6: Kontaktierte marokkanische Kinder und Jugendliche

		MA	TR	MA + TR	gesamt
Essen	1-2.Klasse	6	12	2	20
	3-4.Klasse	2	16		18
	5-7.Klasse	4	16	2	22
	8-10.Klasse	4	8	1	13
gesamt		16	52	5	73
Sankt Augustin	1-2.Klasse	0	3		3
	3-4.Klasse	4	5		9
	5-7.Klasse	6	7		13
	8-10.Klasse	5	12		17
gesamt		15	27		42
Sonstige	1-2.Klasse	1	2		3
	3-4.Klasse		1		1
	5-7.Klasse	2	2		4
	8-10.Klasse		4		4
gesamt		3	9		12
2.Klasse	Gesamt	7	17	2	26
3.-4. Klasse		6	22	0	28
5-7. Klasse		12	25	2	39
8-10.Klasse		9	24	1	34
gesamt		34	88	5	127

MA: marokkanisches Arabisch; TR: Berberisch, Tarifit; ZW: Zweisprachig, d.h., die Kinder können die Bildergeschichte in marokkanischem Arabisch und Berberisch erzählen.

Aufgrund unserer Befragungen der Kinder, z. T. auch durch weitere Informationen der Eltern bzw. von anderen Mitgliedern des Moscheevereins, konnten bei einem Großteil dieser Kinder der Herkunftsort der Familien bestimmt werden. Es ergibt sich folgende Verteilung:

Tab.7: Herkunftsorte der Familien

Herkunftsort der Familie in Marokko	Essen	Sankt Augustin	Freiburg / Wuppertal	gesamt	in %
Beni Ensar (Nador)	3			3	2,3%
Bentijeb (Rif)		13		13	10,1%
Berkane	3		2	5	3,9%
Driouche (Rif)		10		10	7,8%
El-Hoceima		2	1	3	2,3%
Fes / Tanger	2	1	1	4	3,1%
Midar (Rif)		4	5	9	7,0%
Nador	8	12	3	51	39,5%
Nador – Sghanghane	28				
Oujda	4			4	3,1%
Zayo	3			3	2,3%
verschiedene Herkunftsorte: - innerhalb Marokkos	6			6	4,7%
- und andere arabische Länder	3			3	2,3%
Keine Angabe	15			15	12,4%
Gesamt	73	42	12	127	

Die Verteilung bestätigt die globale Einschätzung einzelner, in Essen befragter Marokkaner zur regionalen Zusammensetzung ihrer Gemeinde. Etwa die Hälfte der in Essen kontaktierten Kinder kommt aus Nador im engeren Sinne, in Sankt Augustin ist dies nur ein Viertel. Dort ist dagegen die Rifregion mit Midar, Driouche und Bentijeb besonders stark vertreten. Auffällig im Essener Sample ist eine Gruppe von Arabophonen mit Schwerpunkten in Zayo, Berkane und Oujda, sowie ein gewisser Anteil von gemischten Familien (von diesen gehören drei zu der zweisprachigen Gruppe); die Kinder aus Mischehen mit nicht-marokkanischen Partnern wurden nicht weiter berücksichtigt, entweder weil die Muttersprache zu schwach ausgeprägt oder aber eine ostarabische Varietät dominant war.

Für den Projektansatz entscheidend war der Zugang zu mündlichen und schriftlichen Nacherzählungen in der Herkunftssprache und Deutsch. Die Kinder, bei denen es möglich war, diese Texte vollständig zu erheben, bilden das eigentliche Sample des Projekts:

Tab.8: Probanden mit vollständigen Daten

		MA	TR	MA + TR	gesamt
Essen	1-2.Klasse	0	6	1	7
	3-4.Klasse	1	5		6
	5-7.Klasse	1	7		8
	8-10.Klasse	2	2		4
gesamt		4	20	1	25
Sankt Augustin	1-2.Klasse	0	2		2
	3-4.Klasse	3	4		7
	5-7.Klasse	6	7		13
	8-10.Klasse	5	12		17
gesamt		15	27		39
Sonstige	1-2.Klasse		2		2
	3-4.Klasse		1		1
	5-7.Klasse		2		2
	8-10.Klasse		4		4
gesamt			9		9
1-2.Klasse	Gesamt	0	10	1	11
I-2 gesamt		4	10		14
5-7.Klasse		7	16		23
8-10.Klasse		7	18		25
gesamt		18	54	1	73

Neben den frei erzählten Texten und ihren Verschriftungen wurden in dem Projekt noch folgende Erhebungsinstrumente eingesetzt:

1. Diktate in Hocharabisch, Deutsch und der Muttersprache

Diese wurden erst in einer späteren Phase entwickelt, um bestimmte Indikatoren der Verschriftung genauer in den Blick nehmen zu können. Sie kamen daher nur bei einem kleineren Teil des Essener Samples zum Einsatz

2. Interview zu sozialen Daten

Auch dieses Interview wurde erst später formalisiert und nur bei einem Teil des Samples angewandt. Es lieferte uns einige unterstützende Daten bei der Eingruppierung der Kinder in die Altersgruppen, den Schultyp, den Herkunftsort der Familie und den Besuch des muttersprachlichen Unterrichts.

Eine Gegenüberstellung beider Tabellen zeigt eine erhebliche Differenz zwischen der Zahl der ursprünglich kontaktierten Kinder und den vollständig erhobenen Daten vor allem bei den Essener Erhebungen. Die Gründe, die hierfür maßgeblich waren, werden nochmals in der folgenden Aufstellung beleuchtet:

Tab.9: Gründe für die Unvollständigkeit der Daten:

Grund	Essen	In %	Freiburg	Sankt Augustin	ges
Muttersprache zu schwach	5	10,4%	0	1	6
Muttersprache ist ostarabische Varietät	2	4,2%			
Verschriftung in Muttersprache zu schwer	3	6,3%			3
Verschriftung insgesamt zu schwer	5	10,4%		2	9
nicht mehr bereit	2	4,2%	3		5
Marokkanische Kontaktperson nicht mehr verfügbar	11	22,9%			11
über Moschee nicht mehr erreichbar	6	12,5%			6
sonstige Gründe: keine Gelegenheit mehr	14	29,2%			14
Gesamt	48		3	3	54

Unter den Gründen fallen unterschiedliche Faktoren ins Gewicht:

- nur relativ wenige Kinder waren in ihrer Herkunftssprache bereits so unsicher, daß sie trotz mehrfacher Bemühungen der muttersprachlicher Interviewer nicht imstande waren, die Geschichte auch in der herkunftssprachlichen Version zu erzählen. In Bezug auf die Gesamtzahl der interviewten Kinder ist diese Gruppe relativ klein (3,9% der kontaktierten Kinder); d.h., daß auch bei den Kindern, deren Daten unvollständig blieben, in der Regel mündliche Aufnahmen in der Herkunftssprache vorliegen.
- Etwas größer ist die Gruppe, die zwar das Deutsche, nicht aber ihre Muttersprache verschriften wollte oder konnte. Von diesen Kindern liegen zwei mündliche Texte und eine Verschriftung in Deutsch vor. Im Verhältnis zu den vermuteten Problemen bei den experimentellen Verschriftungen erweist sich diese Gruppe als ausgesprochen klein (2,4% der kontaktierten Kinder). In den Fällen, in denen aufgrund fehlender Kontakte bzw. weiterer Gelegenheit keine weitere Datenerhebung möglich war, kann natürlich nicht ausgeschlossen werden, daß es bei der Verschriftungsaufgabe zu Schwierigkeiten gekommen wäre. (s. u.)
- Eine dritte Gruppe von Kindern war insgesamt mit der Aufgabe der Verschriftung überfordert. Dies betrifft insbesondere die Grundschüler der ersten und einige der zweiten Klasse sowie zwei Sonderschüler, deren Jahrgangsstufe etwa dem 3.-4. Grundschuljahr entspricht.
- Nicht bereit zur weiteren Arbeit erklärten sich nur fünf Schüler. Auch hier muss aber der Faktor des Sich Entziehens berücksichtigt werden: ein weiteres Treffen scheiterte evt. auch daran, daß die Bereitschaft z.B. für die Verschriftungen nicht vorhanden war.

Bei den übrigen Gründen fallen vor allem die inhaltlichen und organisatorischen Probleme der Feldarbeit in Essen ins Gewicht. Hierzu gehören:

- Wechsel bei den marokkanischen Projektmitarbeiterinnen, durch die auch über diese hergestellte Kontakte nicht mehr genutzt werden konnten. Dies betrifft über ein Fünftel der aus dem Essener Sample ausgeschiedenen Kinder und fast 9% des gesamten Samples
- Abbruch des Kontakts zur Moschee: die Kinder kamen nicht mehr zum Arabischunterricht, was der einzige Ort war, an dem wir mit ihnen Aufnahmen machen konnten.
- Es ergab sich keine weitere Gelegenheit mehr: Dies gilt für eine Reihe von Kindern, von denen uns berichtet wurde, daß sie zwar weiterhin im Moscheeumfeld aktiv waren, die aber an den Tagen unserer Aufnahmen vor Ort nicht greifbar waren.

Die Befragungen an Schulen führten in dieser Hinsicht zu weit geringerem Teilnehmerschwund. Ein Grund hierfür ist, daß insbesondere die schriftlichen Arbeiten, die ja während der Unterrichtszeit durchgeführt werden konnten, den Kindern dort viel leichter abgerungen werden konnten als in den Moschee- oder privaten Kontexten. Bei der Darstellung der Arbeitsbedingungen im Feld werden diese Aspekte nochmals aufgegriffen.

Neben der Herkunftssprache und dem Schulalter wurde auch – allerdings nur bei den Kindern, deren Daten vollständig sind – auch die jeweils besuchte Schulart bei der Auswertung berücksichtigt:

Tab.10: Verteilung nach Schularten

		MA	TR	MA + TR	Gesamt
Essen	Grundschule	1	11	1	13
	Hauptschule	1	3		4
	Gesamtschule	1	2		3
	Realschule		4		4
	Gymnasium	1			1
gesamt		4	20	1	25
Sankt Augustin	Grundschule	3	6		8
	Sonderschule	3	3		7
	Hauptschule	6	14		20
	Realschule	2	0		2
	Gymnasium	0	2		2
gesamt		14	25		39
Sonstige	Grundschule		3		3
	Hauptschule		2		2
	Gesamtschule		1		1
	Gymnasium		3		3
gesamt			9		9
Sample gesamt	Grundschule	4	20	1	25
	Sonderschule	3	3		6
	Hauptschule	7	19		26
	Gesamtschule	1	3		4
	Realschule	2	4		6
	Gymnasium	1	5		6
gesamt		18	54	1	73

Diese Verteilung nach Schularten entspricht etwa der durchschnittlichen Verteilung der marokkanischen Kinder, wie sie etwa durch die RAA in Dortmund dokumentiert wird. An den einzelnen Orten sind die Schularten nicht immer gleich stark vertreten. In Sankt Augustin ermöglichte uns der Kontakt zur Sonderschule, hier direkt Erhebungen durchzuführen, wobei

von 10 kontaktierten Schülern 8 in das engere Sample einbezogen werden konnten. In Essen war bei einigen der Grundschüler ebenfalls Lernbehinderung diagnostiziert worden, ohne daß sie an eine Sonderschule überwiesen wurden. Für die Auswertung wurden die von den Hauptschülern und von den Gymnasiasten, Real- und Gesamtschülern zwei Fallgruppen der Jahrgangsstufen 5-7 sowie 8-10 gebildet. Zu diesem Zweck wurden die Schüler dieser drei Schularten zusammengefasst. Von den 6 Sonderschülern der Sekundarstufe wurden keine getrennten Altersgruppen gebildet.

1.2.2.2. Arbeitsbedingungen im Feld: Essen

Der Moscheeverein

Der wichtigste Bezugspunkt für die empirische Durchführung des Projekts war die Stadt Essen, die aufgrund von Kontakten marokkanischer Mitarbeiter gewählt wurde. Während der gesamten Laufzeit des Projektes bildete ein Moscheeverein den wichtigsten Kooperationspartner. Es war geplant, über die Kontakte in diesem Verein auch mit Familien Kontakt aufzunehmen und mit diesen über längere Zeit zu arbeiten.

Schon bald stellte sich heraus, daß wir - also die deutschen, aber auch die marokkanischen Mitarbeiter - nur in wenigen Fällen mit Einladungen und engeren persönlichen Beziehungen zu Familien rechnen konnten. Dabei wurden sowohl Raum- wie Zeitprobleme angeführt, aber es spielten wohl unterschiedliche Vorbehalte eine Rolle: natürlich gegenüber Deutschen die stärkere Distanz, die durch Herkunft und Religionszugehörigkeit bemerkbar war; aber auch gegenüber Marokkanern erwies sich der Faktor der Herkunft als relevant; wobei auch bei demselben regionalen Hintergrund soziokulturelle Unterschiede wie die stärker religiös-konservative oder liberal-säkularisierte Lebensweise sich erschwerend auswirken konnten. Vorbehalte gegenüber dem Zweck unserer Untersuchung wurde selten geäußert, wie sich die Distanzierung auch meist nicht in offen geäußelter Nicht-Bereitschaft äußerte. Vielmehr war zu beobachten, daß bei zu direkten Fragen einfach das Thema gewechselt wurde. Aus Gründen der Höflichkeit vermieden wir es, bei unserem Bemühen um Gesprächstermine zu sehr zu insistieren. Dieses Vorgehen rieten uns auch die marokkanischen Mitarbeiter.

Schon früh wurde klar, daß der Verein selbst der Ort sein würde, an dem wir am besten mit den Kindern Kontakt aufnehmen und auch unsere Erhebung durchführen könnten. Der Vorstand, der auf die Darstellung unserer Fragestellung positiv reagierte, gab uns hierzu auch offiziell seine Zustimmung. Anfangs führten ein deutscher und ein marokkanischer Mitarbeiter am Wochenende gemeinsam ihre Aufnahmen in der Moschee durch, wobei der deutsche Mitarbeiter zunächst - entsprechend dem Schreiben des Vorstands - außerhalb der Moscheeräume tätig werden sollte. Als der marokkanische Mitarbeiter verhindert war, und - aufgrund von Platzmangel - nur noch die kurzen Pausen während des Arabischunterrichts für Aufnahmen zur Verfügung standen, gaben die Lehrer schließlich ihr Einverständnis, auch einem Nichtmuslim den Zutritt in die Gebetsräume zu erlauben.

Die meisten Sprachaufnahmen mit den Essener Kindern wurden in der Moschee während des Arabischunterrichts und in Pausen durchgeführt. Dabei wurde jeweils etwas abseits von der Klasse eine kleine Tischgruppe gebildet, an der die entsprechenden Schüler und die Interviewer Platz nahmen. Die Ablenkung, die davon für den Unterricht ausging, war eher gering. Umgekehrt war allerdings die Qualität der Aufnahmen durch den hohen Geräuschpegel beeinträchtigt, und da gleichzeitig nie mehr als ein Kind - maximal zwei - aufgenommen werden konnten, zog sich die Datenerhebung über einen sehr langen Zeitraum

hin und hätte in der vorgesehenen Projektzeit unter keinen Umständen zu einem ausreichend großen Sample geführt, wenn nicht weitere Initiativen ergriffen worden wären.

Die Anwesenheit der Projektmitarbeiter im Moscheeverein führte zu keinen Problemen. Wir waren nach einiger Zeit den meisten Mitarbeitern (vor allem den Arabischlehrern) und häufig präsenten Mitgliedern bekannt, und unterhielten uns mit ihnen im Hof, im Geschäft oder der Teeküche. Unsere marokkanischen Mitarbeiter nahmen am Gebet und z. T. auch an Vereinssitzungen teil. Mitarbeiter des Projekts wurden im Juni 1999 auch zu einer von einer benachbarten Kirchengemeinde organisierten Veranstaltung eingeladen, auf der der marokkanische Verein - mit Unterstützung von Vertretern des Ausländerbeirats - vor den kritischen Nachbarn des von ihm neu erworbenen Grundstücks seine Ziele verdeutlichte.

Da die Anwesenheit von Frauen in der Moschee während des Arabischunterrichts nicht möglich war, nahmen unsere Mitarbeiterinnen direkten Kontakt zu einer Frauengruppe auf, die sich immer Sonntag nachmittags in einem eigenen Raum in der Moschee traf und dort einen gemeinsamen Koranunterricht organisierte. Im Rahmen dieses Kontakts wurden zwar auch Sprachaufnahmen mit älteren Mädchen gemacht, doch stand die Pflege von Kontakten mit den erwachsenen Frauen im Vordergrund.

An eine Mitarbeiterin wurde der Wunsch herangetragen, einen eigenen Arabischunterricht für ältere Mädchen und Frauen zu organisieren. Diese Initiative schief aber schon nach wenigen Wochen wieder ein, da die wenigsten Frauen zusätzliche Zeit investieren konnten. Stattdessen kamen auch türkische Mädchen in den Unterricht, die normalerweise gar nicht zur Klientel des Moscheevereins gehören. Wie uns Mitarbeiter des Vereins berichteten, hatte es schon früher Initiativen in dieser Richtung gegeben, die aber an mangelnder Kontinuität immer wieder gescheitert waren. Der Koranlesekreis bildete die einzige kontinuierliche Form der Selbstorganisation von Frauen.

In diesem Rahmen entstanden Kontakten zu sechs marokkanischen Frauen, die zwar nicht zum engsten Kreis des Moscheevereins zählten, aber doch auch an den Sitzungen teilnahmen. Diese Kontakte wurden auch über mehrere Treffen fortgesetzt und fanden im privaten Rahmen statt. Die Kontakte wurden über gemeinsame marokkanische Bekannte in Essen hergestellt. Ein deutscher Mitarbeiter besuchte zusammen mit unterschiedlichen marokkanischen Mitarbeitern oder Kontaktleuten vier Familien; diese Besuche wurden allerdings nicht über mehr als zwei Treffen weitergeführt und dienten überwiegend der Durchführung von Sprachaufnahmen.

Die längerfristige Präsenz der Projektmitarbeiter vor Ort führte nicht dazu, daß sich die Kontakte zu den Familien oder anderen Vereinsangehörigen verbesserten oder intensivierten. Vielmehr war eine Nische geschaffen worden, die die minimale Durchführung von Sprachaufnahmen und die Sammlung von Beobachtungen über das Vereinsleben am Sonntag ermöglichte, aber die Vereinsmitglieder soweit wie möglich unbehelligt ließ, sodass sie sich mit der Anwesenheit von Fremden nicht auseinandersetzen mussten. Diese Form der höflichen Distanz, von der auch andere berichteten, die einen engeren Kontakt zu Familien aus dem Rif aufnehmen wollten, verhinderte eine umfassende und auch quantitativ abgesicherte Erhebung zu den schriftkulturellen Praktiken in marokkanischen Familien in Deutschland.

Das Projekt Hausaufgabenhilfe / Die Befragung an Essener Schulen

Das Projekt Hausaufgabenhilfe wurde in einer Grundschule in Altenessen vom Oktober 1999 bis Juni 2000 durchgeführt. Der Bericht über diese Arbeit ist in Kapitel 2 dokumentiert, da unsere dortige Tätigkeit eng mit Erhebungen und Beobachtungen zum schulischen Lernen der Kinder verknüpft war.

Um einen repräsentativeren Einblick in die unterschiedlichen Konstellationen des Spracherwerbs und der Mehrsprachigkeit bei marokkanischen Kindern in Essen zu erhalten, wurde beim Schulamt der Stadt die Durchführung einer Befragung in insgesamt 15 Schulen mit einer höheren Konzentration marokkanischer Kinder beantragt und auch bewilligt.

Da die Schulleiter auf einer schriftlichen Einverständniserklärung der Eltern bestanden, die - zumindest für die im Projekt vorgesehenen Sprachtests, die keine Erhebung von sensiblen Daten beinhaltet - nach den Richtlinien des Landes NRW keineswegs zwingend ist, wurden über die schulische Erhebung nur wesentlich weniger Kinder erreicht als über den Moscheeverein. An Schulen wurden nur 16 weitere Kinder befragt. Einen Sonderfall stellt allerdings die Schule dar, an der wir unsere Hausaufgabenhilfe durchgeführt hatten und wir daher - ohne erneute Bestätigung der Eltern, sondern nur mithilfe eines Rundbriefs - auf die Durchführung eines speziellen Tests hinweisen konnten.

Sonstige Institutionen

Die Zusammenarbeit mit weiteren Institutionen im Bereich der Schule und des marokkanischen Vereinslebens spielte für die Durchführung des Projektes nur eine geringe Rolle. Kontakte bestanden zur RAA, mit der wir die Einrichtung einer gemeinsam getragenen Hausaufgabenhilfe diskutierten, und zum Bereich Sprachförderung an der Universität Gesamthochschule Essen, mit denen wir ebenfalls ein Beratungsgespräch zu unserem Hausaufgabenprojekt durchführten. In der Anfangsphase des Projekts frequentierten wir etwas häufiger auch einige marokkanische Cafés. Die Präsenz im marokkanischen Café führte aber eher zu Erschwernissen bei der Kontaktaufnahme, als marokkanische Bekannte eines Mitarbeiters diesem gegenüber Vorbehalte über meine Präsenz äußerten, da es sich um Ermittlungen gegen Ausländer ohne legalen Status handeln könnte.

1.2.2.3. Arbeitsbedingungen im Feld: Sankt Augustin

Die zusätzliche Befragung in einer zweiten marokkanischen Gemeinde wurde notwendig, nachdem sich herausgestellt hatte, daß das über den Essener Moscheeverein zugängliche Sample nicht in der vorgesehenen Zeit auf die kritische Zahl von 80 Kindern erweitern lassen würde. Außerdem war unser Eindruck, daß in dem Essener Verein nur der Teil der marokkanischen Gemeinschaft erreichbar war, der stärker herkunftsorientiert geblieben war bzw. für den die Bindung an die Herkunftsregion noch eine große Rolle spielte.

Deshalb sollte die Befragung in der zweiten Gruppe an einem Ort erfolgen, wo der Zugang von der Schulseite ausgehen und zunächst alle als „marokkanisch“ eingestuften Kinder erreichbar sein würden - ohne Berücksichtigung des jeweils spezifischen familiären Hintergrunds. Die Entscheidung für Sankt Augustin fiel aufgrund persönlicher Kontakte, steht aber aufgrund der anderen sozialen Rahmenbedingungen der Aufnahmegesellschaft auch in einem relativ großen Kontrast zur Ruhr-Metropole Essen.

In Sankt Augustin wurde die Befragung in Zusammenarbeit mit dem Schulleiter einer Hauptschule vorbereitet, mit dessen Hilfe ein Kontakt auch zu den anderen Schulformen des

Stadtteils, einer Grundschule, einer Sonderschule, einem Gymnasium und einer Realschule und zum marokkanischen Lehrer für den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht Arabisch hergestellt wurde. Die Eltern wurden in einem Rundschreiben über das Vorhaben informiert.

Die Befragung konnte während des Unterrichts durchgeführt werden, wobei die jeweils befragten Schüler vom Unterricht freigestellt wurden. Mit jedem Schüler wurden jeweils zwei Sitzungen im Abstand von 7 bis 14 Tagen durchgeführt, wobei in der ersten Runde die mündlichen Nacherzählungen, das Interview und die Diktate, am zweiten Termin nur noch die Verschriftungen der Nacherzählungen durchgeführt wurden.

Die Kooperation mit den Schulleitern und Lehrern erwies sich als sehr gut, nachdem durch ein persönliches Vorstellungsgespräch das Vertrauen hergestellt war. Der schulische Rahmen des Arbeitens, die größere Ruhe und das zur Verfügung gestellte eigene Arbeitszimmer waren Arbeitsbedingungen, wie sie uns der Moscheeverein in Essen natürlich nicht geben konnte. Der Kontakt zu Institutionen der marokkanischen Gemeinde selbst war dagegen nur von geringer Bedeutung.

Um hier ein Gegengewicht zu bilden, wurden zum Abschluss der Befragung an der Hauptschule ein marokkanisches Fest organisiert, das von den Schülern der Hauptschule und den Projektmitarbeitern gemeinsam vorbereitet wurde und zu dem alle Eltern eingeladen waren, deren Kinder mitgewirkt hatten. Die Idee des Festes wurde von einem marokkanischen Elternverein unterstützt, dem auch deutsche Lehrer angehörten; durch beharrliche Überzeugungsarbeit gelang es dem muttersprachlichen Lehrer, die meisten Eltern zum Kommen zu ermutigen: so nahmen etwa 20 Väter bzw. erwachsene Männer und 40 Kinder an dem Fest teil, außer den deutschen Schulleitern, einem Vertreter der Stadt und der Presse. Selbst der Bürgermeister ließ sich zu einer kurzem Begrüßung blicken.

Im Gespräch mit den Vätern, an dem die Mitarbeiterin Fousia El-Asrouti und Ulrich Mehlem teilnahmen, konnten so auch einige Angaben der Kinder zur Herkunft aus Marokko und zur Migrationsgeschichte ergänzt werden. Probleme des muttersprachlichen Unterrichts wurden gestreift, wenn auch nicht mit der gleichen Intensität wie in Essen. Eine große Rolle spielte der lokale Bezug zur Region von Nador, der auch durch eine Landkarte unterstrichen wurde, in der die Kinder den Herkunftsort der Familie eintragen konnten. Die Väter sprachen gern über ihre Pläne vor Ort, die Ferienreisen, die jüngsten Entwicklungen des Landes.

Aufgrund der gemeinsamen Festvorbereitungen entwickelte sich zwischen der Projektmitarbeiterin und den älteren Mädchen ein persönlicherer Kontakt, bei dem Erfahrungen mit Marokko und Deutschland ausgetauscht wurden. Mehrmals wurden wir gefragt, ob wir nicht regelmäßig in die Schule kommen würden, um den muttersprachlichen Unterricht weiterzuführen. Besonders in der Grundschule war der Eindruck, daß wir etwas mit dem Arabischunterricht zu tun hatten, sehr stark. Mehrere Kinder malten unaufgefordert zum Abschluss der ersten Sitzung Bilder von der Kaaba in Mekka - aus Anlass des gerade bevorstehenden Opferfestes.

1.2.2.4. Die Kontrolluntersuchung mit deutschen Kindern

Die Einbeziehung autochthoner deutscher Kinder in die Untersuchung sollte dazu dienen,

- einen Eindruck von der regionalen Kontaktvarietät des Deutschen zu gewinnen, das auch für das Deutsch der marokkanischen Kinder von Bedeutung ist

- in Bezug auf die narrativen Strukturen und den Erwerb des orthographischen Systems des Deutschen eine in Bezug auf Alter und sozialen Hintergrund vergleichbare Bevölkerungsgruppe zu haben

Die Ausweitung des Alterspektrums bei den marokkanischen Kinder in Deutschland und die Ausdifferenzierung der verschiedenen Schularten stellte uns vor das Problem, daß damit auch die Kontrollgruppe in unvorhergesehener Weise ausgeweitet werden musste. Um hier dennoch den Umfang der Datenerhebung in Grenzen zu halten, wurden bei der Bildung der deutschen Kontrollgruppen folgende Schwerpunkte gebildet:

1. Bei den Erhebungen an den Grundschulen stand die Altersgruppe der 3. Und 4. Jahrgangsstufe im Vordergrund, von der 7 mündliche und schriftliche Erzählungen und 3 weitere Diktate vorliegen.
2. Bei den Erhebungen an den Sekundarschulen wurde ein Schwerpunkt bei der Gruppe der Hauptschüler der Klassen 5-7 gelegt. Von 18 dieser Hauptschüler liegen mündliche und schriftliche Nacherzählungen der Bildergeschichte vor.
3. Bei jüngeren deutschen Kindern wurde z. T. auf andere Corpora zurückgegriffen, die natürlich nur bei einem Teil der Indikatoren vergleichbare Ergebnisse lieferten. Hierzu gehören insbesondere kleinere Stichproben aus dem Bildergeschichten-Corpus von Tobias Thelen und dem Wortlisten-Corpus von Helen Schmalhofer, für deren Hilfe an dieser Stelle nochmals herzlich gedankt wird.
4. Bei den älteren deutschen Schülern wurde – im Zuge der Erhebungen in Sankt Augustin – von einem Jahrgang der 9. Klasse schriftliche Hausarbeiten herangezogen, die wiederum nur unter den orthographischen Gesichtspunkten, insbesondere mit den Vergleichsdaten der marokkanischen Hauptschüler verglichen werden können.
5. Um schließlich auch etwas Genaueres über die schriftkulturellen Ressourcen der marokkanischen Sonderschüler aussagen zu können, wurde aus drei Klassen, zu denen auch marokkanische Probanden gehörten, nochmals von allen spontane schriftliche Erzählungen angefertigt, die zumindest in orthographischer Hinsicht mit den marokkanischen Verschriftungen der Bildergeschichten vergleichbar sind.

Die Kontrolluntersuchungen zu den deutschen Kindern wurden in Essen (Schwerpunkt einer Grundschule) und in Sankt Augustin (Hauptschule und Sonderschule) durchgeführt. Die betroffenen Schulleiter und Lehrer zeigten großes Verständnis für unser Vorhaben, sodass an dieser Stelle keine Schwierigkeiten auftraten.

1.2.2.5. Die Durchführung der Kontrolluntersuchung in Marokko

Die Kontrolluntersuchungen in Marokko wurden im Oktober 2000 und im Mai 2001 durchgeführt. Schwerpunkte der Arbeit wurden in Nador und in Oujda gesetzt, wobei Nador als Zentrum der berberophonen, Oujda als wichtiger Ausgangspunkt der arabophonen Migration nach Deutschland gelten können. Die erste Befragung richtete sich an Schüler der 5. und 6. Jahrgangsstufe, die 2. an Schüler des zweiten und dritten Schuljahrs. In dem vorliegenden Bericht konnten nur die Ergebnisse der ersten Befragung eingearbeitet werden.

Zur Vorbereitung der Befragung an den Schulen in Nador wurde zunächst ein Kontakt zur regionalen Vertretung des Bildungsministeriums aufgebaut. Dieser erwies sich als außerordentlich hilfreich für die Erteilung einer Forschungsgenehmigung durch das Bildungsministerium in Rabat, da der Kontakt über die jeweiligen Abteilungen für Öffentlichkeitsarbeit vorbereitet wurde. Nach Erhalt der Forschungsgenehmigung wurden in

Absprache mit der Vertretung in Nador geeignete Schulen ausgewählt, wobei außer Nador Stadt auch ein ländlicheres Einzugsgebiet (Ihaddaden) bzw. ein kleinstädtisches (das vor den Toren der spanisches Enklave Melilla gelegene Beni Ensar) berücksichtigt wurden.

In Oujda genügte eine Genehmigung seitens der Delegation des Bildungsministeriums, da die Befragung unter der Verantwortung einer marokkanischen Kollegin, Dr. Rachida Bouali von der Universität Oujda, durchgeführte wurde. Die Auswahl der Schulen in Oujda erfolgte aufgrund einer Liste der regionalen Vertretung. Eine der Schulen lag innerhalb der französischen Neustadt, zwei in Neubauvierteln mit einem Einzugsgebiet der gehobenen Mittelschicht, eine weitere auch mit Kindern aus Familien der unteren Mittelschicht.

Die Besuche an den Schulen in Nador wurden in Begleitung eines Vertreters der regionalen Vertretung des Bildungsministeriums durchgeführt, wobei nach einer Vorstellung beim Schulleiter in der Regel direkt die Lehrer besucht und in den Klassen Schüler zur Befragung ausgewählt wurden. Diese Auswahl entzog sich leider meiner Kontrolle, sodass wahrscheinlich vor allem leistungsstarke Schüler geschickt wurden. Der Andrang der Schüler, die sich meldeten, war jedenfalls immer deutlich größer als die Zahl derer, die an einem Tag interviewt werden konnten.

An manchen Schulen wurde auch eine allgemeine Schulbegehung durchgeführt, in deren Verlauf der deutsche Gast den Kindern etwas über die Situation der marokkanischen Kinder in Deutschland erzählte. In einigen älteren Klassen gab es Nachfragen und eigene Kommentare der Kinder. Viele hatten Angehörige in Deutschland, manche auch in Spanien, Belgien oder Frankreich.

Bei der Befragung im engeren Sinne musste zunächst die Hemmschwelle überwunden werden, die sich aus einer Befragung vor der Klasse ergab. Ein Verfahren, das sich im Laufe der Zeit einspielte, war die Arbeit mit einer kleinen Gruppe von Schülern im freien oder in einem ungenutzten Raum. Nachdem die ersten spontanen Nacherzählungen – dem schulischen Ambiente entsprechend – in Hocharabisch vorgetragen wurden – gelang es dem deutschen Mitarbeiter mithilfe der marokkanischen Begleiter vor Ort (des Rektors oder des Vertreters der Delegation), die Kinder zum Erzählen in Berberisch zu bewegen. Für manche blieb diese Aufgabe ungewohnt, während andere sich doch erleichtert fühlten und viel lebendiger erzählen konnten. Meist folgte aber eine zweite Version in Hocharabisch. Einige vor allem ältere Schüler griffen aber auch bei diesen Erzählungen auf das marokkanische Arabisch zurück.

Ein zweiter Stolperstein stellten dann die Verschriftungen dar. Hier war es in der Regel der hocharabische Text, der am leichtesten verschriftet werden konnte. Aber die Aufgabe, den berberischen Text mithilfe der arabischen Buchstaben auch zu verschriften, und nicht etwa nur zu übersetzen, nahmen die meisten Kinder schnell und z. T. sogar mit einer gewissen Entdeckerfreude an. Bei diesen Verschriftungen entscheiden sich alle für die arabische Schrift, obwohl – aufgrund eines Französisch-Unterrichts seit mindestens zwei Schuljahren – die theoretische Möglichkeit des Rückgriffs auf das lateinische Modell bestand.

Im Zuge der Feldarbeit in Marokko konnten schließlich auch die Kontakte an der Universität Oujda intensiviert werden. Da aufgrund der marokkanischen Bildungsreform das Interesse an einer Erleichterung des Zugangs zur Schriftkultur hoch ist, gehen wir davon aus, daß die Ergebnisse dieses Berichts auch in Marokko auf Interesse stoßen werden.

Kapitel 2: Ethnographische Skizzen zur marokkanischen Schriftkultur in der Diaspora

Für die Beschreibung der schriftkulturellen Ressourcen und Barrieren der marokkanischen Kinder in Deutschland ist es wichtig, den unterschiedlichen Status von Schriftkultur in den verschiedenen Lebensbereichen dieser Kinder zu bestimmen. Hierbei verdient insbesondere der kulturelle Kontext der marokkanischen Gemeinschaft in Deutschland besonderes Interesse, der bisher noch wenig erforscht ist.

Aufgrund der beschriebenen Schwierigkeiten des Zugangs im Feld haben die folgenden Ausführungen exemplarischen Charakter. Hierbei ging es uns zunächst darum, die unterschiedliche Bedeutung von Schriftkultur für die marokkanische Elterngeneration und ihre Kinder darzustellen, wobei in Bezug auf die Eltern nochmals beträchtliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen bestehen. Aus den Beobachtungen und Gesprächen, die in unterschiedlichen Lebensbereichen vorgenommen wurden, können bestimmte Zusammenhänge extrapoliert werden, ohne daß der Anspruch auf Repräsentativität eingelöst werden kann.

Im Einzelnen werden in diesem Kapitel folgende Bereiche behandelt:

1. eine Einführung zum Moscheeverein, seiner Struktur und seiner Tätigkeitsbereiche
2. ein Bericht über die Arbeit einer Gruppe von Frauen innerhalb der Moschee, deren Zweck der Koranunterricht war, das aber darüber hinaus einen wichtigen Rahmen für spezifische Umgangsformen mit Schriftkultur darstellte.
3. Ergänzend hierzu wurden Gespräche mit sechs Frauen über ihre soziale, kulturelle und sprachliche Situation in Deutschland geführt.
4. Ausgehend von Felddaufzeichnungen wird auch die Art des Arabischunterrichts in der Moschee für die Kinder vorgestellt, die durch Informationen aus Gesprächen mit den Lehrern ergänzt wird.
5. Die Sicht der Väter auf die schulische und sprachliche Situation ihrer Kinder wird anhand von Protokollen eines Elternabends mit Projektmitarbeitern vorgestellt
6. In einem Angebot zur Hausaufgabenhilfe wurde eine Gruppe von 10-12 marokkanischen Kindern während eines halben Jahres begleitet. Die hierbei gesammelten Beobachtungen bilden einen wichtigen Hintergrund zum Verständnis der Situation dieser Kinder an der deutschen Schule

2.1. Ein marokkanischer Moscheeverein in Essen

Entstehung, Mitglieder, Einrichtungen

Die Entwicklung der marokkanischen Migrantorganisationen in Deutschland ist geprägt von einem Prozess zunehmender Differenzierung. Am Ausgangspunkt standen „marokkanisch-deutsche Arbeitervereine“, die nach dem Muster der marokkanischen Diasporaorganisation auch in anderen Ländern als „amicales“ (arab: widadijat) organisiert waren. Diese standen und stehen unter dem Einfluss der marokkanischen Konsulate und wurden daher von einem Teil der Migranten mit der offiziellen Politik des Staates identifiziert, der gegenüber vor allem in der Rifregion traditionell starke Vorbehalte bestanden und bestehen. Deshalb entwickelten sich eigenständige Elternvereine unterschiedlicher Orientierung.

In Essen spielen die marokkanischen Vereine mit religiöser Orientierung die wichtigste Rolle. Dabei tritt der Aspekt der marokkanischen Zugehörigkeit zurück gegenüber anderen religiösen und kulturellen Orientierungen. Der Islamische Bund, mit dem das Projekt enger zusammenarbeitete, wurde 1985 als selbständige Organisation gegründet. Wie schon der Name sagt, ist Religionszugehörigkeit - im Unterschied zu nationaler oder ethnischer Zugehörigkeit - das entscheidende Kriterium für die Mitgliedschaft. Dem Verein gehören daher auch Muslime unterschiedlicher Staatsangehörigkeit und nationaler bzw. regionaler Herkunft an.

Allerdings ist der Einzugsbereich des Vereins de facto auf Muslime aus arabischen Ländern beschränkt, und die marokkanische Gruppe bildet die Mehrheit. Sie stellte zunächst auch ausschließlich den Vorstand, doch wurden in den letzten Jahren auch Angehörige der zweitgrößten Gruppe der Libanesen dort hineingewählt. Daneben gehören auch Araber anderer nationaler Herkunft wie Syrer, Ägypter und Palästinenser dem Verein an. Eine gewisse Rolle spielen nicht zuletzt deutsche und andere europäische neu konvertierte Muslime. Andere muslimische Gruppen wie vor allem Türken, Iraner, Bosnier, Albaner und Kosovaren sind dagegen nicht in dem Verein vertreten, sondern verfügen größtenteils über eigene Moscheen.

Innerhalb der marokkanischen Gruppe dominieren die Angehörigen aus dem Rif, und zwar, wie die relativ umfassenden Befragungen eines marokkanischen Mitarbeiters ergaben, stammen von ca. 60 marokkanischen Familien, die den Kern des Vereins bilden, alleine 53 aus der Kleinstadt Sghanghane, die im Weichbild von Nador liegt und selbst für viele nur eine Zwischenstation auf der Migration vom Dorf nach Europa darstellte. Den ländlichen Hintergrund der Essener Migrantinnen bildet das Gebiet der Beni Sidel im Hinterland von Sghanghane, aber etwas weiter von der Küste entfernt.³³

Im Unterschied zur Moschee im östlichen Vorort Steele, deren Mitglieder ausschließlich rifischer Herkunft sind, gehören dem Verein aber auch Mitglieder aus anderen marokkanischen Regionen an. Die zweitgrößte Gruppe bilden Arabophone aus Oujda. Hinzu kommen einzelne Familien auch aus anderen marokkanischen Städten, oder Ehen mit verschiedenem regionalem Hintergrund, die auf Binnenmigration des Mannes bzw. der Frau bereits in Marokko zurückgingen. In jüngerer Zeit finden auch viele marokkanische Studentinnen den Weg zum Verein, die aus den Metropolen Rabat – Casablanca, Fes und Marrakesch kommen.³⁴

Neben einer formellen Mitgliedschaft, zu der auch Beitragszahlungen gehören, die - je nach dem Einkommen des Mitglieds - zwischen 20,00 DM und 200,00 DM pro Monat variieren, nehmen auch eine Reihe von Muslimen nur am Gebet teil oder schicken ihre Kinder in den Arabischunterricht. Die meisten Familien haben Kontakt auch zu den beiden anderen Moscheen in Essen, wobei das Einzugsgebiet der Moscheen sich nicht mit dem unmittelbaren

³³ Die Verwaltungsgliederung Marokkos auf lokaler Ebene ist im ländlichen Bereich noch sehr stark von traditionellen Stammesbezeichnungen bestimmt. Unter "Stamm" oder "Stammesföderation" ist eine Gruppe von Menschen zu verstehen, die ein bestimmtes Gebiet seit einem über viele Generationen zurückreichenden Zeitraum bewohnen, sich auf eine gemeinsame Gründerfigur beziehen und sich von benachbarten Gruppen unter Berufung auf die eigene Geschichte und Tradition abgrenzen. Im Zuge der massiven Urbanisierung der Rifregion in den letzten 50 Jahren verlieren derartige Aspekte in Marokko zunehmend an Bedeutung. Umso auffälliger ist, daß im Diasporakontext die Selbstidentifikation mit dem lokalen Ursprung u.U. noch wichtiger als die nationale Zuschreibung als Marokkaner ist.

³⁴ Vergleichbare Elternvereine beschreibt auch Gilles Kepel für die marokkanischen Migrantinnen in Frankreich (Kepel 1987)

Wohnumfeld deckt: eine wichtige Gruppe innerhalb des islamischen Bundes wohnt z.B. in Steele; und auch aus den anderen Bezirken der Stadt, in denen es z. T. eigene Moscheen gibt, kommen Mitglieder nach Altenessen.

Der Verein wird ehrenamtlich von einem fünfköpfigen Vorstand geleitet. Wichtigster Angestellter des Vereins ist der Imam, selbst berberischer Muttersprache, aber nicht desselben Dialektes wie die Mehrheit der Mitglieder. Zu den Aufgaben des Imams gehört die Leitung des gemeinsamen Gebets, der Arabischunterricht und die religiöse Unterweisung und Betreuung der Mitglieder, die z. T. in Form eigener Gesprächskreise organisiert ist. Neben dem Imam werden noch weitere Arabischlehrer auf Honorarbasis beschäftigt, meist marokkanische Studenten. Außerdem betreibt der Verein einen Lebensmittelladen, in dem marokkanische Konsumartikel und vor allem rituell geschlachtetes Fleisch verkauft werden. Die Beschaffung dieser Waren erfordert gelegentliche Einkaufsfahrten auch ins Ausland, z.B. nach Brüssel. Der Betreiber des Vereinsgeschäftes ist auch Koch bei den Festen. Während des Arabischunterrichts und den Sitzungen bereitet er marokkanischen Tee zu und verteilt ihn an die Lehrer und erwachsenen Vereinsmitglieder.

Räumlichkeiten und Ausstattung

Die Einrichtungen des Vereins befanden sich bis Juli 2000 im hinteren Teil eines Wohnhauses, der über einen separaten Hof erreichbar war. Über zwei Etagen waren hier jeweils drei bis vier Räume verteilt: im Parterre die Küche mit Lagermöglichkeiten für Lebensmittel und einem kleinen Geschäft, einem Unterrichtsraum und einem Gebetsraum für die Frauen, in der oberen Etage der eigentliche Moscheebereich, der aber auch zum Arabischunterricht genutzt wurde, und die dazugehörigen sanitären Einrichtungen (Toiletten und Waschbecken für die rituelle Waschung).

Der Gebetsraum bestand aus mehreren Räumen, zwischen denen die Trennwände herausgenommen waren, die zusammen einen L-förmigen, im rechten Winkel verlaufenden großen Raum ergaben. Die Gebetsnische befand sich in dem von beiden Seiten einsehbaren Bereich des Winkels, während in beiden Randbereichen (jeweils von der anderen Seite nicht einsehbar), Unterrichtsräume für jeweils zwei Klassen (maximal 20-25 Sitzplätze) zur Verfügung standen.

Die beschriebenen Räumlichkeiten waren schon lange für die Bedürfnisse des Vereins nicht mehr ausreichend. Deshalb fanden schon seit einigen Jahren Verhandlungen über den Erwerb eines neuen Grundstücks und seine Umgestaltung zu einer Moschee und zu Vereinsräumen statt. Diese zogen sich unter anderem deshalb so lange hin, weil die Umnutzung der neuerworbenen Gebäude durch städtische Behörden genehmigt werden musste und dabei den Anwohnern ein Mitspracherecht eingeräumt wurde.³⁵

³⁵ Eine gute Fallstudie zu den Auseinandersetzungen um die marokkanische Moschee in Dietzenbach bei Frankfurt gibt Büchner (1998). Einige der dort beschriebenen Schwierigkeiten stellten sich auch dem Essener Moscheeverein.

Im Zuge dieser Verhandlungen organisierte der Verein unter dem Dach einer Kirchengemeinde im Juni 1999 eine Informations- und Diskussionsveranstaltung, auf der heftig über die Einrichtung der neuen Moschee gestritten wurde. Der islamische Verein wurde von zahlreichen Institutionen, u. a. dem Ausländerbeirat der Stadt Essen, unterstützt. Die Kritiker beklagten insbesondere, daß durch den Verkauf und Umbau des Geländes eine Kneipe, die traditionell einen Treffpunkt im Kiez bildete, wegfallen würde; man befürchtete Lärmbelästigung durch die Moschee und ihre vielen Besucher und Ärger mit Jugendlichen, die dann vermehrt das Vereinsgelände und die Umgebung frequentieren würden. Demgegenüber verteidigte der Verein seine sozial integrative Funktion, die gerade darin bestehe, die Jugendlichen von der Straße zu holen, sie von Alkohol und Drogen abzubringen, ihnen in der Schule zu helfen. Gegenüber den auch vertretenen Lokalpolitikern wurde ins Feld geführt, daß viele Vereinsmitglieder deutsche Staatsangehörige und damit auch Wähler seien und daß sie das Verhalten ihrer Vertreter in dieser Sache genau beobachten würden.

Im Sommer 2000 wurde schließlich das Moscheeprojekt genehmigt. In den folgenden Monaten fanden umfangreiche Umbauarbeiten statt, sodass schon vor dem Ramadan die Moschee und kurz danach auch der Frauengebetsraum geöffnet werden konnten. Da bis zum Abschluss der Erhebungen im Frühjahr 2001 noch lange nicht alle Räumlichkeiten renoviert waren, machte sich der Platzmangel beim Arabischunterricht immer noch sehr schmerzlich bemerkbar, während der Versammlungsraum und das Geschäft, vor allem aber der Gebetsraum selbst, deutlich erweitert und in der Ausstattung verbessert werden konnten.

Aktivitäten des Vereins

Im Zentrum der Aktivitäten des Vereins steht neben dem Arabischunterricht die religiöse Praxis, mit der eine Vielzahl auch profaner Aktivitäten verbunden ist. Die Gebetsräume werden vor allem am Wochenende zu allen fünf Gebetszeiten benutzt, während des Ramadan kommt das abendliche Tawarih-Gebet hinzu, an das sich die Zeremonie des Fastenbrechens anschließt. Auch während des Opferfestes und in Vorbereitung oder zum Abschluss der Pilgerfahrt einzelner Vereinsmitglieder finden gemeinsame Versammlungen und Mahlzeiten statt. Zusätzlich gibt es eine eigene Versammlung von Frauen, die dem Koranunterricht dient und sich unabhängig von männlicher Einflussnahme als selbständige Einrichtung entwickelte; ein eigenes Treffen der Männer stand unter der Leitung des Imam.

Auch wenn es keine besonderen festlichen Anlässe für Feiern gibt, bietet das Wochenende den Vereinsmitgliedern unterschiedlichen Alters eine Fülle von Kontaktmöglichkeiten, ausgehend vom Arabischunterricht für die Kinder und dem gemeinsamen Gebet. Kinder werden von den Vätern gebracht und abgeholt, Lebensmittel werden geliefert und verteilt, kleinere Renovierungen und Reparaturen werden erledigt. Am Nachmittag finden Vorstands- oder Vereinssitzungen statt, einmal im Jahr auch die Jahreshauptversammlung, in der der alte Vorstand entlastet und neu gewählt wird.

Die Anwesenheit beim Arabischunterricht nutzen die Kinder zur Pflege ihrer eigenen Freundschaften, die während des Schulalltags wegen der räumlichen Entfernung nicht möglich sind. In den Pausen werden im moscheeeigenen Geschäft, aber auch in einer benachbarten Bäckerei Süßigkeiten besorgt; zwischen den Jungen finden viele Raufereien und Rangeleien statt, die manchmal auch zu ernsthaften Konflikten führen. Diese finden auch in den Unterrichtsräumen und sogar im Gebetsraum statt, wenn es den Lehrern nicht gelingt, alle Kinder in den Pausen aus dem Gebäude zu treiben.

Sogar während des Gebets spielten unter den Kindern die Gespräche und Rängeleien manchmal eine größere Rolle als die Aufmerksamkeit; ein Teil der Jungen war zwar im Gebetsraum anwesend, nahm aber nicht am Gebet teil. Die Mädchen, die in den Unterrichtsräumen blieben und in der Regel jünger als 12-13 Jahre waren, nahmen dagegen alle am Gebet teil. Ältere Mädchen mussten in dem für Frauen vorgesehenen Gebetsraum beten, der nur während des Korankreises der Frauen am Nachmittag genutzt wurde.

Die Aktivitäten des Vereins sind nicht auf Sprachunterricht und religiöses Leben beschränkt. Es finden auch andere Freizeitaktivitäten statt, wie Ausflüge zum Picknick oder ins Schwimmbad. Einmal nahm auch eine Mitarbeiterin mit ihrem Mann an einem solchen Ausflug teil. Im folgenden ein Auszug aus diesem Bericht:

Im Park, der das Ziel des Ausflugs bildete, wurde für die Frauen ein separates Zelt errichtet, das sie vor den Blicken Außenstehender verbarg. Dort konnten sie - getrennt von den Männern - sich ausruhen, die Babys stillen, essen und diskutieren. Die Männer waren am Grillplatz für die Zubereitung des Fleisches verantwortlich; die Frauen hatten damit nichts mehr zu tun, sie sollten sich ausruhen und den Tag genießen. Dafür hatten sie am Vorabend Salate und Kuchen vorbereitet.

Im Laufe des Tages bildeten sich unterschiedliche Gesprächsgruppen von Frauen nach Altersgruppen: einige zogen es vor, leise miteinander unter dem Zelt diskutieren, andere gingen im Park spazieren, oder sie nahmen auch an den Attraktionen des Rummelplatzes teil. Auch die ältesten Frauen begeisterten sich für das Riesenrad. Manchmal bildeten sich auch Paare von Männern und Frauen, die auch allein durch den Park spazierten. Die Kinder wurden von den Männern oder Frauen beaufsichtigt, die gerade verfügbar waren. An diesem Tag des Feierns und der Erholung war die klassische Aufteilung männlicher und weiblicher Rollen teilweise aufgehoben.

Aus den zusammengetragenen Protokollnotizen und Beobachtungen wird deutlich, daß der islamische Verein für das soziale Leben eines Großteils seiner Mitglieder eine zentrale Funktion erfüllt, indem er Elemente des dörflichen Zusammenlebens der Herkunftsgesellschaft unter den neuen Bedingungen der Diaspora reaktiviert. Er organisiert einen sozialen Raum, in dem Angehörige der Herkunftsgruppe einen Großteil ihrer sozialen Beziehungen abdecken können, ohne mehr als nötig mit anderen Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft in Kontakt treten zu müssen. Freizeitaktivitäten wie das Picknick zeigen, daß durchaus Impulse von den unterschiedlichen Lebensbedingungen der Aufnahmegesellschaft ausgehen, daß sie aber in spezifischer Weise den eigenen kulturellen Orientierungen angepasst werden. Durch die z. T. sehr engen Vernetzungen der Mitglieder und ihrer Familien untereinander wird auch über die einzelnen soziale Kontrolle ausgeübt, die jedoch bei den Jugendlichen der zweiten Generationen nur noch einen Teil erreicht.

Obwohl der Verein aufgrund der Unterstützung seiner Mitglieder auch zu größeren Transaktionen wie dem Erwerb eines Grundstücks imstande ist und auch lokalpolitisch wirksame Unterstützung zu mobilisieren vermag, bleibt sein Wirkungskreis auf eine Nische innerhalb der Aufnahmegesellschaft beschränkt. Auch die neue Moschee liegt von der Straße abgelegen und nicht an einem öffentlichen Platz, und sie ist nach außen kein repräsentativer Bau wie noch die unscheinbarste christliche Kirche. Obwohl die in Marokko streng gewährte Vorschrift, die Nichtmuslimen das Betreten von Moscheen untersagt, in Altenessen auch mit dem Argument abgelehnt wird, daß keiner seinen Weg zum Islam finden kann, der nicht zuvor zuschauen und einen Eindruck bekommen kann, wie dieser Glaube gelebt wird, bleibt

das Verhältnis zur nicht-muslimischen Wirklichkeit im Stadtteil durch Fremdheit und Distanzierung geprägt.

2.2. Der Arabischunterricht in der Moschee

Marokkanische Kinder in Deutschland können mit dem Hocharabischen als der offiziellen Schriftsprache Marokkos in folgenden Bereichen in Berührung kommen:

- im muttersprachlichen Ergänzungsunterricht an den Schulen
- im Arabischunterricht in der Moschee
- bei der religiösen Praxis: Gebet und Koranrezitation, zuhause und in der Moschee
- bei Reisen nach Marokko
- beim Fernsehen über Satellit

Die größte Rolle für den Spracherwerb und die Sprachpraxis spielt hierbei der formelle Sprachunterricht. Die Kinder wurden befragt, ob sie muttersprachlichen Unterricht besuchten oder früher besucht hatten. Dabei wurde zwischen dem Unterricht an der Schule (MEU) und einem Arabischunterricht an der Moschee bzw. in einem Elternverein unterschieden. Bei einigen Kindern, die im Moscheeverein befragt wurden, fehlen Angaben zu einem weiteren Besuch des muttersprachlichen Unterrichts, der daher wahrscheinlich häufiger verbreitet ist, als dies durch die folgenden Zahlen belegt wird. Die Ergebnisse sind nach den Altersgruppen gegliedert:

Tab. 2.1.: Besuch des muttersprachlichen Unterrichts

	Weder MEU noch Moschee	MEU oder Moschee	Moschee, keine Angaben zu MEU	nur MEU früher	MEU früher, jetzt noch Moschee	MEU + Moschee	
2. Klasse		3	7			1	11
3.-4.Klasse	1	9	3			1	14
5.-7. Klasse		13	4	3		3	23
8.-10.Klasse	2	8	2	8	4	1	25
Gesamt	3	33	16	12	4	6	73

Der Anteil der befragten Kinder, die überhaupt nie ein Angebot des muttersprachlichen Unterrichts in Anspruch genommen haben, ist sehr gering. In der Regel wurde entweder der Arabischunterricht an der Schule oder in der Moschee besucht, nur selten nahmen Kinder an beiden Angeboten teil (Allerdings fehlen hier Angaben für einen Teil der Moschee-Kinder).

In den unteren drei Altersgruppen, also bis zur Sekundarstufe I, gibt es noch relativ wenige Schüler, die bereits eine der beiden Unterrichtsformen nicht mehr besuchen (3 von 23). Erst in der ältesten Gruppe ist dieser Anteil relativ hoch, was vor allem auf ein fehlendes Angebot des MEU zurückzuführen ist. Aber auch in der Moschee geht der Anteil der älteren Schüler zurück. In dieser Gruppe erreicht der Anteil der Schüler ohne aktuelles Angebot im Arabischunterricht 44%, nachdem er in der jüngeren Gruppe der Sekundarschüler erst 13% betragen hatte. Verglichen mit den allgemeinen Zahlen zum muttersprachlichen Unterricht bleibt in dem hier untersuchten Sample die Gruppe mit Erfahrungen in diesem Bereich deutlich überrepräsentiert. Allerdings liegen keine genauen Angaben darüber vor, wie lange der Unterricht in jedem Fall besucht wurde.

Zu den Erhebungsinstrumenten des Projekt, mit denen u. a. eine Zugriffsmöglichkeit auf das arabische Schriftsystem gemessen wurde, gehörten insbesondere:

- die Option für eine Verschriftung der in der Muttersprache erzählten Bildergeschichte in arabischer Schrift
- die Option für eine Verschriftung des Diktats in der Muttersprache in arabischer Schrift
- das Diktat in Hocharabisch (mit einer Ausnahme immer in arabischer Schrift)

Nicht für alle Probanden, die zum Sample im engeren Sinne zählen, konnte mithilfe dieser Instrumente zweifelsfrei geklärt werden, ob sie über arabische Schriftkenntnisse verfügen. Dies war dann der Fall, wenn der Proband bei der freiwilligen Option sich für das lateinische Alphabet entschied und kein Diktat in Hocharabisch durchgeführt werden konnte.³⁶

Von 32 der befragten Kinder gibt es Verschriftungen unterschiedlicher Art in arabischer Schrift. Weitere 32 Probanden waren nicht imstande oder weigerten sich, das Diktat in Hocharabisch zu schreiben, und wählten lateinisch für ihre muttersprachlichen Verschriftungen. Bei neun Probanden des Samples konnte nicht zweifelsfrei geklärt werden, ob Sie zum Gebrauch der arabischen Schrift imstande gewesen wären.

Bei den vorliegenden Texten in arabischer Schrift handelt es sich um

- 24 Diktate in Hocharabisch
- 11 Verschriftungen der muttersprachlichen Nacherzählung in arabischer Schrift
- 4 Verschriftungen der muttersprachlichen Diktate in arabischer Schrift

Bei drei Kindern (K92, K106, K109) liegen alle 3 Texte in arabischer Schrift vor, bei einem das Diktat in Hocharabisch und Berberisch (K125), bei den übrigen Kindern entweder die Verschriftung der Bildergeschichte (8 Texte) oder das Diktat in Hocharabisch (20 Texte).

Eine Zuordnung des Besuchs von muttersprachlichem Unterricht zur Fähigkeit, einen Text mit arabischen Buchstaben zu schreiben, ergibt folgendes Bild

Tab. 2.2. Arabische Verschriftung und muttersprachlicher Unterricht

arabische Verschriftung	Weder MEU noch Moschee	MEU oder Moschee	Moschee, keine Angaben zu MEU	nur MEU früher	MEU früher, jetzt noch Moschee	MEU + Moschee	
nein	3	17		10	1	1	32
ja		24			3	5	32
nicht erhoben			8	1			9
Gesamt	3	41	8	11	4	6	73

Es zeigt sich, daß bei Kindern, die nie einen Arabischunterricht besucht bzw. diesen schon vor längerer Zeit abgebrochen haben, in der Regel keine Verschriftung eines Textes in arabischer Schrift möglich ist. Bei Kindern, die beide Unterrichtsformen bzw. eine von ihnen noch besuchen, ist der Anteil der arabischen Verschriftungen deutlich höher (75%) als bei den Kindern, die zur Zeit der Erhebung nur eine Unterrichtsform besuchten (59%).

Diese Zahlen geben nur eine sehr grobe Vorstellung davon, in welchem Maße der Besuch der einen oder anderen Form des Arabischunterrichts zum Gebrauch der arabischen Schrift befähigen. Sie ermöglichen vor allem keine Aussage darüber, wie der Arabischunterricht

³⁶ Das gilt insbesondere für die Befragung in der Moschee, wo uns nur einer der Lehrer die Durchführung des Hocharabisch-Diktats in seinem Unterricht gestattete.

organisiert ist und welches Wissen über Schrift und Schriftkultur durch ihn vermittelt wird. Im Rahmen der Arbeiten des Projekts wurden keine eigenen Erhebungen zum muttersprachlichen Ergänzungsunterricht Arabisch an den Schulen durchgeführt.³⁷ Im Folgenden sollen aber einige Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung im Arabischunterricht der Moschee vorgestellt werden.

Unter den Aktivitäten des Vereins nimmt der Arabischunterricht für die Kinder eine bedeutende Stellung ein. Er richtet sich an alle Kinder, auch schon vor dem Einschulungsalter; Mädchen nehmen bis zum Alter von etwa 13 Jahren daran teil, Jungen zum Teil auch noch in höherem Alter. Der Unterricht wird am Samstag und am Sonntagvormittag angeboten, in der Zeit von 10.00 bis 14.00 Uhr. Die Kinder werden in fünf Klassen aufgeteilt, die nach dem Niveau bzw. den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder gegliedert sind. Gegen Ende des Schuljahrs findet daher immer ein Test statt, der zur Einstufung der Kinder in die jeweilige Stufe dient.

Im Unterschied zur deutschen Schule sind die Klassenaufteilungen nicht weitgehend altershomogen, und es findet auch kein mehr oder weniger regelmäßiger Übergang von der einen in die nächsthöhere Stufe statt. Dadurch kommt es zu einer starken Altersmischung der Kinder, der sich erschwerend auf den Unterricht auswirkt.

Aufgrund unserer Anwesenheit in der zweiten und dritten Klasse ergab sich folgender Eindruck über die Mobilität der Schüler: etwa die Hälfte der Schüler blieb am Schuljahresende in derselben Klasse, aufgrund eines Tests, bei dessen Durchführung wir leider nicht anwesend sein durften. Nur ein kleinerer Teil konnte in die nächsthöhere Klasse aufsteigen, weil die Fähigkeiten nicht als ausreichend eingeschätzt wurden. Einige Schüler waren während des gesamten Beobachtungszeitraums (20 Monate) in derselben Klasse. (K9, K28, K52) Einige Schüler wurden aus einer höheren Klasse wieder zurückgesetzt, da sich herausstellte, daß sie nichts dazugelernt oder sich sogar verschlechtert hatten. (K21) Einige Schüler wurden sogar ganz vom Unterricht ausgeschlossen, weil sie über mehrere Jahre hinweg „nichts dazugelernt hatten.“ (K34). Die Schüler des höchsten Niveaus (K2, K3, K4, K5, K26 und K27), die nicht weiter aufsteigen konnten, arbeiteten trotzdem mit dem Imam weiter, sodass ein zunehmender Bedarf nach Leistungsdifferenzierung entstand, dem aufgrund des Mangels an Räumlichkeiten und Lehrern nicht Rechnung getragen werden konnte.

Der Unterricht bedeutete für die Mehrzahl der Kinder keine dem deutschen Muster vergleichbare Progression, auch das Verbleiben in einer Klasse wurde von den meisten nicht als dramatisch oder als Versagen empfunden. Ein Teil der älteren Kinder, die in jüngeren Klassen geblieben waren, betrachteten den Unterricht nur als eine Pflichtübung, die ihnen von den Eltern auferlegt war, und nutzten jede Gelegenheit, um sich mit anderen Dingen zu beschäftigen. Entsprechend hoch war der disziplinarische Aufwand, den die Lehrer leisten mussten, um eine geregelte Arbeitsatmosphäre herzustellen. Daß unter diesen Umständen überhaupt ein Unterricht möglich war, der zumindest für einen Teil der Kinder einen Fortschritt ermöglichte, muss den Lehrern hoch angerechnet werden.

³⁷ Die Praxis des muttersprachlichen Unterrichts an den Schulen in NRW ist insgesamt besser dokumentiert, obwohl auch über die Umsetzung der curricularen Vorgaben im Unterricht keine genaueren Analysen vorliegen. Vgl. hierzu die Literaturangaben in Mehlem 1998, insbes. S. 60-64. Einen guten Querschnitt zur Situation des muttersprachlichen Unterrichts Arabisch in unterschiedlichen europäischen Ländern gibt Obdeijn / de Ruiter 1998.

Das Ziel des Arabischunterrichts war der Erwerb des modernen Hocharabisch. Als Lehrwerke wurden jordanische Schulbücher des Grundschulunterrichts eingesetzt, die in einfachen Sätzen eine Alltagssituation von Kindern aus dem jordanischen Kontext behandelten; hieran schlossen sich grammatische Übungen. Die Bedeutung einzelner Sätze wurde mithilfe von Bildern illustriert.

Als Beispiel mag der folgende kleine Lektionstext dienen:

صلى خالد في المسجد .

salla: xa:l-id-un fi l-masǧid

Khaled betete in der Moschee.

صلى طلال في المسجد .

salla: tala:l-un fi l-masǧid

Talal betete in der Moschee.

الامام جالس على المنبر

ʔal-ʔima:m-u ǧa:lis-un ʕala l-minbar

Der Imam sitzt auf der Kanzel.

نادى المؤذن الله أكبر .

na:da: l-muʔaǧǧin-u ʔallah-u ʔakbar

Der Gebetsrufer rief: Gott ist groß!

قال الجمهور الله أكبر .

qala l-ǧumhu:r-u ʔallah-u ʔakbar

Die Gemeinde sagte: Gott ist groß!

Nach der Rezitation des Textes durch die Kinder wurden die einzelnen Wörter übersetzt und erklärt. Es gab Verständnisschwierigkeiten bei *minbar* „Kanzel“, *muʔaǧǧin* „Gebetsrufer“, Ausdrücke, bei denen der Lehrer auf die Übersetzungshilfe des deutschen Projektmitarbeiters zurückgreifen musste, da es sich um spezielle Wörter des religiösen Bereichs auch im Deutschen handelt. Die Kinder verstanden sogar das Wort *ima:m* zuerst falsch und verwechselten es mit dem Mädchennamen *Iman* (der allerdings auch „Glaube“ bedeutet). Nach der Erklärung des Lehrers meinte einer der Jungen, das sei doch dasselbe Wort wie die im Berberischen gebräuchliche Bezeichnung für einen Koranlehrer *rfqih*, aber wegen der allgemeinen Unruhe gibt es keine Möglichkeit, diesen Punkt zu klären.³⁸

Die Arbeit an den Lektionen war in der zweiten Klasse, über deren Unterricht am meisten Notizen vorliegen, so aufgebaut, daß zuerst das Lesestück mit den Kindern erlesen wurde. Dabei wurden die unbekannteren Vokabeln erklärt und mit ihren deutschen Übersetzungen an die Tafel geschrieben. Die Arbeitsanweisungen des Lehrers wechselten dabei zwischen marokkanischem Arabisch und Deutsch, z. T. griff der Lehrer auch auf Ausdrücke aus dem Nahen Osten zurück, um von den libanesischen und palästinensischen Kindern verstanden zu werden. Da der Lehrer selbst nicht berberophon war, spielten Einwürfe in Berberisch keine Rolle.

Die Verständigungssprache der Kinder untereinander war Deutsch, in relativ seltenen Fällen wechselten sie auch Ausdrücke in Tarifit miteinander. Die Verständigung zwischen arabophonen und berberophonen Kindern erfolgte zwangsläufig ausschließlich auf Deutsch.

Nach dem Erarbeiten des Vokabulars gab es Schreibübungen, wobei die Kinder ein Wort an der Tafel entweder in die konstituierenden Buchstaben zerlegen, oder umgekehrt ein Wort aus diesen Buchstaben, die isoliert an die Tafel geschrieben wurden, zusammensetzen mussten.

³⁸Protokoll vom 26.9.1999.

Eine mehrmalige Lektüre des Textes durch verschiedene Kinder schloss sich an. Den Abschluss bildeten dann entweder ein Lückentext oder Fragen zum Text, die an die Tafel geschrieben wurden und die die Kinder in ihrem Heft notieren und dann schriftlich beantworten mussten.

Der Eindruck des deutschen Beobachters war, daß die meisten der Kinder nur über einen sehr geringen hocharabischen Wortschatz verfügten und daher weder diese Fragen richtig verstanden, noch die richtigen Antworten aus dem Text suchen konnten. Leichter war es für sie, für bestimmte arabische Wörter die deutschen Entsprechungen zu finden, wobei ihnen manchmal die Bilder am Rand der Lektionstexte Hilfe leisteten. Allerdings wurden sie von den Bildern oft auch in die Irre geführt. Einfacher waren dagegen Übungen im Abschreiben von Wörtern oder Sätzen, in denen auf eine Vorlage zurückgegriffen werden konnte und ein Verständnis des Inhalts nicht nötig war. Auch gute Schüler nutzten jede Gelegenheit, um den Sinn schwieriger Fragen vom Lehrer oder auch vom Projektmitarbeiter erklärt zu bekommen, bzw. sie wollten nur wissen, welche Stelle aus dem Lektionstext sie in den Lückentexte einsetzen oder als Antwort auf eine schriftliche Frage verwenden konnten.

Wie die Diktatübung beweist, die zwei Projektmitarbeiter in der zweiten Klasse durchführten, blieb der Kenntnisstand der Mehrzahl der Schüler bei der Verschriftung des Hocharabischen rudimentär und verharnte noch im Bereich des Erwerbs der korrekten Buchstaben. Nur zwei Schüler hatten sich schon eine relativ zielkonforme Orthographie angeeignet, die es ihnen auch ermöglichte, in die nächsthöhere Klasse zu wechseln.

Obwohl also der Unterricht von seiner Zielsetzung über das Auswendiglernen von Wörtern und Sätzen bzw. der schriftlichen Reproduktion dieser Strukturen hinausging und den Anspruch erhob, auch Einsicht in die sprachlichen Strukturen zu vermitteln und Sinnzusammenhänge aufzubauen, blieb die Aktivität der Schüler auf ersteres begrenzt. Ein Erwerb des Hocharabischen als Schriftsprache, der auch nur annähernd dem des Deutschen entsprochen hätte, tauchte in ihrem Horizont nicht auf.

Die größte soziale Gratifikation des Spracherwerbs bestand in der Teilnahme am Gebet in der Moschee und in der Fähigkeit, einige Koranverse vorzutragen. In diesem Bereich stellte das im Unterricht vermittelte Kompetenzen für eine soziale Praxis bereit, in der das Hocharabische ansonsten keinerlei Rolle spielte. Kinder, die im Schreiben nur mühsam etwas zustande brachten und nur wenige Wörter verstanden, konnten dennoch eine vorher lange geübte Sure flüssig aufsagen.

Im Unterricht der dritten Klasse spielte der Koranunterricht eine gewisse Rolle: hier wurde in der letzten Stunde gemeinsam an einer Sure gearbeitet, die nach dem klassischen Muster Vers für Vers auswendig gelernt wurde.

In einer Sitzung³⁹ wurden zum Beispiel folgende Verse geübt:

wa n-na:ziṣa:ti ṡarqan / wa n- na:ḡiṭa:ti naṣṭan

Bei denen, die mit Gewalt ausziehen / und die mit Lebhaftigkeit lebhaft sind

³⁹Protokoll vom 7.11.1999. Es handelt sich um die Eröffnungsverse der Sure 79 "die Ausziehen". Die Übersetzung folgt hier weitgehend Rudi Paret. 1980. Der Koran, S. 419f., da sie das arabische Original möglichst wortgetreu wiedergibt. Vgl. hierzu die Fassung von Nagel 1983, S.35. Nagel diskutiert die Bedeutung der Schwurformeln und die Frage, welche Wesen mit den weiblichen Pluralformen gemeint sein könnten, im Vergleich mit ähnlichen Suren, S. 37-41.

wa s- sa:biħa:ti sabħan / wa l-mudabbira:ti ʔamran
und die mit Macht schwimmen / und die eine Sache zu lenken wissen

jauma ta- rʒuf-u r-ra:zifa / ta- tbaʒu -ha: r- ra:difa
am Tag, an dem das Erdbeben einsetzt / dem gleich das nächste folgt

qulu:bun jaumaʔiðin wa:zifa / ʔabsa:r-ha: xa:fiħa
Herzen werden an diesem Tag hämmern / und ihre Blicke werden unterwürfig sein

Das Entscheidende an diesem Text, der sich auf das Jüngste Gericht bezieht, war weder für den Lehrer noch die Schüler die Interpretation und die Deutungsprobleme vor allem bei den femininen Pluralformen in den ersten vier Halbversen, sondern die Rezitation. Der Einprägsamkeit der Reime blieb nicht ohne Wirkung auf die Schüler, die zum Teil mit großer Begeisterung dem Lehrer folgten, der Halbvers für Halbvers vorsprach und dann die ganze Klasse nachsprechen ließ. Dieser Vorgang wurde so oft wiederholt, bis die Abfolge der Laute auch denen präsent war, die nicht imstande gewesen wären, die dazugehörigen Wörter zu verschriften, von einem Verständnis des Inhalts zu schweigen.

Noch deutlicher wurde uns der soziale Sinn des Koranunterrichts bei einem der insgesamt sehr seltenen Besuche in einer Familie, der zur Durchführung unserer Sprachaufnahmen und Verschriftung genutzt wurde. An diesem Treffen waren außer den eigenen Kinder auch einige Nachbarn und Freunde beteiligt. Nachdem die mündlichen Sprachaufnahmen und die Niederschriften einige Stunden in Anspruch genommen hatten, unterbrochen durch Tee trinken, Spiele der Kinder und Gespräche der Erwachsenen, trugen die älteren Jungen das von ihnen gelernte Koranwissen vor: insgesamt wurden 19 der kleinen Suren rezitiert, die nacheinander, ohne Pause vorgetragen wurden, wobei der Vater nur gelegentliche Fehler korrigierte. Einer der Jungen hätte seinen Vortrag noch weiter fortgeführt, wenn der Vater nicht gesagt hätte, es wäre nun genug.

Die Praxis der Koranrezitation verschafft den Kindern die Anerkennung der Erwachsenen ihrer Gemeinde und gliedert sie als vollwertige Mitglieder ein, die das Gebet mitsprechen können, oder sogar als Gebetsrufer auftreten dürfen, die natürlich nur in den Räumen der Moschee auftreten, nachdem die Gläubigen schon zum Gebet versammelt sind.

Diese mit dem Hocharabischen verbundene Praxis ist aber weitgehend losgelöst vom Lesen bzw. Erlesen eines Textes. Im Moment des Vortrags liegt sowieso kein Text als Orientierungspunkt vor, und während des Lernprozesses ist die Orientierung auf den vortragenden Lehrer wichtiger als die eigenständige Arbeit am Text, der nur zu einer globalen Orientierung (etwa der Zeile oder des Surenanfangs) dient. Ein neuer, noch unbekannter Text kann auf diese Weise nicht erlesen werden.

Dies bedeutet nicht, dass der islamkundliche Unterricht in der Moschee nur auf die Einübung in Koranrezitationen beschränkt war. In den fortgeschrittenen Klassen nutzten einige Lehrer manchmal die Gelegenheit, um über zeitgeschichtliche Bezüge zu sprechen, wobei sie sich selbstverständlich des Deutschen bedienten. Zur Illustration ein kleiner Auszug aus einem Protokoll:

„Es geht an diesem Tag um salaħ ad-din al-ʔayyubi. Der Lehrer gibt nach dem gemeinsamen Lesen des Lektionstextes in Deutsch umfangreiche Kommentare ab:

über Jerusalem, das *salaḥ ad-din* befreit hat, die Juden, die heutige Situation in Palästina, die Uneinigkeit der Muslime, die Schuld an ihrer Schwäche sei, wie auch die Lage im Kosovo oder in Bosnien zeige. Die Kinder wissen nicht, was *al-quds* ("Jerusalem", wörtlich: die Heilige) bedeutet. Hierzu erläutert der Lehrer: Ein Gebet in der al-Aqsa-Moschee wiege so viel wie 500 Gebete an einem anderen Ort, eines in Medina wie 1000 Gebete.⁴⁰

Daß der Arabischunterricht - obwohl er sich bewusst vom reinen Koranschulunterricht abgrenzt - vor allem zur Festigung der muslimischen Identität dient, wurde auch bei vielen anderen Gelegenheiten deutlich, in denen die Lehrer sich mit dem Islam beschäftigten. Der Ramadan, der im Jahr 1999 genau mit der Adventszeit zusammenfiel, bot Gelegenheit zum Einstudieren eines Liedes, das sich die Melodie von „Jingle Bells“ zum Vorbild nahm:

„Ramadan, Ramadan, das ist unser Fest! Fasten, beten, Gutes tun, so wie's Gott gefällt.“

Während die jüngeren Kinder hier noch begeistert mitsangen, ließen einige der Halbwüchsigen hier schon deutlich ihr Desinteresse und ihren Spott erkennen.

Die Teilnahme am Arabischunterricht war eine Gelegenheit, Freunde und Bekannte zu treffen, und die Kinder nutzten die längere Pause gegen 12.00 Uhr zu gemeinsamen Gespräch, Spiel, zum Einkaufen von Süßigkeiten an der nächsten Bude und kleineren oder größeren Rangleien. Meist kamen die Väter später zum Mittagsgebet, es wurde Essen geliefert und verkauft, d.h. eine Fülle sozialer Praktiken umgab diesen Unterricht als einen Teil des Vereinslebens, der es den Kindern attraktiv erscheinen ließ, am Unterricht teilzunehmen.

2.3. Koranunterricht als literate Praxis im mehrsprachigen Feld: zur Arbeit einer Frauengruppe in der Moschee

Der folgende Bericht⁴¹ stellt die Arbeit einer Gruppe muslimischer Frauen innerhalb des Moscheevereins vor.

Die Frauengruppe, die 15 bis 20 Frauen umfasst, traf sich von Herbst 1999 bis Frühjahr 2000 jeden Sonntag Nachmittag zwischen etwa 16.00 und 18.00 Uhr, jeweils abhängig von den Gebetszeiten, etwa zwischen dem Nachmittags- und dem Abendgebet, in einem eigenen für sie vorgesehenen Raum. Bei den Treffen brachten viele ihre kleinen Kinder mit (Jungen und Mädchen bis etwa 5 Jahre); es nahmen auch ältere Mädchen an den Treffen teil.

Beim Eintritt in die Moschee begrüßten die Frauen sich wechselseitig und verrichteten dann, bevor sie sich auf die Teppiche setzten, die auf dem Boden ausgelegt sind, ein Begrüßungsgebet an die Moschee [*taḥijjat l-masjid*]. Dieses ist etwas kürzer, unterscheidet sich aber von den regulären fünf täglichen Gebeten nicht wesentlich.

⁴⁰Protokoll vom 30.5.1999

⁴¹ Grundlage des Berichts sind die Beobachtungen und Protokolle von Mina Zinify, die die Frauengruppe von Herbst 1999 bis Sommer 2000 regelmäßig besucht hat. Der Bericht wurde gemeinsam von Mina Zinify und Carine Dejean im Rahmen des von der EU geförderten Projekts: "identité et différence dans les citoyennetés européennes" unter dem Titel: "Les femmes d'origine marocaine en Allemagne: séances d'apprentissage du Coran et identité religieuse" ausgearbeitet.

Während der ersten zehn Minuten nahmen die Frauen, eine nach der anderen, in zwei einander gegenüberliegenden Reihen im Gebetsraum Platz, während andere zum Teil noch beim Beten waren oder im Gespräch Neuigkeiten austauschten. Die kleinen Kinder bis zu drei Jahren blieben meist bei ihnen, während die älteren in einer Ecke zusammen spielten.

Nachdem alle Frauen Platz genommen hatten, begab sich die Leiterin der Sitzung in die Mitte des Raumes, um den Beginn der Sitzung anzukündigen, wofür sie eine Formel verwendete, die von Männern wie Frauen gesprochen wird, wenn ein Gespräch über den Koran beginnt:

bi-smi llah-i r-raḥman-i r-raḥim-i ʔusi:-kum wa ʔijja-ja
in-Name Gott-GEN DEF-erbarmen-GEN DEF-barmherzig-GEN 1S-empfehl:IPF-2PM und AKK-1S
bi- taqwa: llah

bei-Furcht Gott

„Im Namen Gottes, des Barmherzigen, des Erbarmers, ich empfehle Euch und mir, das Wohlwollen Gottes zu erbitten.“

Mit dieser Formel wird ein Kontakt mit Gott hergestellt; sie zeigt an, daß die Gläubigen sich von jetzt ab nur noch auf religiöse Dinge konzentrieren werden. Sobald die Leiterin diese Formel gesprochen hatte, unterbrachen die Frauen ihre Gespräche und verhielten sich aufmerksam. Nach der Eröffnungsformel wandte sich die Leiterin die erste Frau, die rechts von ihr saß, und bat sie, die Verse zu rezitieren, die sie für diesen Tag auswendig lernen sollte, oder sie vorzulesen.

In Bezug auf den Umfang ihrer Vorbereitung wurde den Frauen nichts aufgezwungen; entsprechend ihren sprachlichen Fähigkeiten und ihrer Motivation setzten sie sich das Ziel, einige Verse (meistens fünf) aus einer großen Sure auswendig zu lernen, oder auch ihre Lektüre vorzubereiten. Am Ende jeder Sitzung einigten sich die Frauen über die Verse, die bei der nächste Sitzung gelernt oder gelesen werden sollten; diese Verse wurden dann auf der nächsten Sitzung von der Leiterin kommentiert und interpretiert.

Wenn eine Frau am Tag der Sitzung nicht vortragen wollte, weil sie keine Zeit zur Vorbereitung gehabt hatte oder sich zu unsicher fühlte, teilte sie dies der Versammlung mit. Dann kam eine andere Frau an die Reihe. Auch Frauen, die normalerweise die entsprechenden Verse auswendig vortrugen, zogen es manchmal vor, diese nur vorzulesen, wenn sie es nicht geschafft hatten, sie auswendig zu lernen. Die Leiterin ermutigte auch manche Frauen, wenn diese Angst hatten, in der Runde das Wort zu ergreifen, dann überwandten diese manchmal doch ihre Scheu und beteiligten sich mit einem Vortrag bzw. beim Vorlesen.

Während des Vortrags korrigierte die Leiterin manchmal Fehler in der Aussprache oder half aus, wenn ein Wort fehlte; manchmal griffen auch andere Frauen ein, aber möglichst ohne die Frau, die gerade vortrug oder vorlas, zu überfahren. War eine Frau mit ihrem Beitrag zu Ende, dankten ihr die anderen Frauen mit den Worten

zaza:-ki llah-u xair-an
Vergelt:PF-2SF Gott-NOM gut-AKK.INDEF
Gott möge es dir mit Gutem vergelten!

Nachdem alle Frauen, die etwas vorbereitet hatten, ihren Beitrag beendet hatten, ging die Leiterin zu einer Exegese des behandelten Textes über, indem sie sich auf ein entsprechendes Werk des *tafsi:r al-qorʔa:n* (Auslegung des Koran) stützte. Hierzu hatte sie bereits vor der

Sitzung die einschlägigen Passagen gelesen, und einen kurzen Text ausgearbeitet, den sie den Frauen vorlas, zunächst in Hocharabisch bzw. in „mittlerem Arabisch“⁴² - hierbei teilte sie den Text in mehrere kleinere Passagen und wechselte dann zwischen Hocharabisch und „mittlerem Arabisch“ hin und her; in einem zweiten Durchgang gab sie diese Erklärungen dann auch noch auf Berberisch.

Während der Präsentation auf Arabisch fiel es den ausschließlich berberophonen Frauen schwer, sich zu konzentrieren und aufmerksam zu bleiben; beim Vortrag der berberischen Version war es umgekehrt: hier konnten die einsprachig arabophonen Frauen nicht mehr folgen. Während des gesamten Vortrags der Leiterin hörten die anderen Frauen zu, ohne zu unterbrechen. Die Erklärung war so aufbereitet, daß alle Frauen sie verstehen konnten, auch diejenigen, die nur über geringere Korankenntnisse verfügten.

Dadurch, daß die meisten Frauen dieser Gruppe regelmäßig Koranverse mündlich vortragen, die im Anschluss durch die Leiterin ausgelegt werden, können sich möglichst alle Frauen dem heiligen Text in einer Weise nähern, der ihrer sprachlichen Situation angemessen ist. Diese ist innerhalb der Gruppe alles andere als homogen:

1. Einige der Frauen können einen Abschnitt aus dem Koran lesen, schreiben und aus dem Gedächtnis vortragen; diese Frauen können auch die Leitung einer Sitzung übernehmen und einen erklärenden Text verfassen.
2. Einige Frauen können den Korantext zwar lesen, sind aber auf Hilfen angewiesen, um den Text auch zu verstehen: ihr Unverständnis des Textes betrifft vor allem die Interpretation. Diese Frauen haben keine Schwierigkeiten, an den religiösen Versammlungen teilzunehmen, und sie ziehen daraus einen Gewinn hinsichtlich der Interpretation.

Diese beiden Gruppen von Frauen bezeichnen wir als autonome Leserinnen: sie sind imstande, einen Text in Arabisch zu lesen, auch wenn sie ihn vorher nicht kennen: den Koran, ein literarisches Werk oder eine Tageszeitung. Die Gruppe dieser Frauen umfasst allerdings nur sehr wenige, maximal sechs der 20 Frauen.

3. Andere Frauen lesen den Koran nur mit Schwierigkeiten. Sie haben Probleme mit der Aussprache und mit dem Vokabular. Da sie viele Worte des geschriebenen Hocharabisch nicht kennen, ist ihre Lektüre weitgehend blockiert. Sie erkennen jedoch im Korantext auch viele Worte, die in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch eine Rolle spielen - im Gebet oder bei den vielen Formeln und Redewendungen, die den Tagesablauf eines frommen Muslims begleiten. Oft können sie einige Suren auch auswendig. Aber es gelingt ihnen nicht, unbekannte Wörter mit Hilfe der graphischen Zeichen des Textes zu erlesen. Sie sind deshalb auf der semantischen und syntaktischen Ebene des Hocharabischen, und damit gleichzeitig auch bei der Interpretation, auf Hilfe angewiesen.

Diesen Frauen fällt es schwer, einen anderen arabischen Text als den Koran zu lesen. Hierbei muss gesagt werden, daß der Koran leichter als andere arabische Texte erlesen, d.h. dekodiert werden kann, da außer den Konsonanten und Halbvokalen (den regulären Schriftzeichen des

⁴² Als „mittleres Arabisch“ (al-luḡa al-wuṣṭā) wird eine Sprachebene bezeichnet, in der überwiegend hocharabisches Vokabular verwendet, die Flexionsendungen der Verben und Nomina aber nicht realisiert werden. Darüberhinaus finden sich in dieser Sprachform, die vor allem in den Medien Rundfunk und Fernsehen zunehmende Verbreitung findet, spezifische Elemente des marokkanischen Arabisch in unterschiedlichem Grad, je nach Thema, Bildungsstand des Sprechers und Formalität des Kontextes. Vgl. Youssi 1983, 1992)

Arabischen) auch die vokalischen Kerne und andere Hilfszeichen wie die Verdoppelung oder die Null-Vokalisierung eines Konsonanten im Korantext markiert werden, was in anderen arabischen Texten nicht der Fall ist (vgl. Anhang 2). In einem unvokalisierten Text dagegen kann die exakte Aussprache eines Wortes erst erschlossen werden, wenn seine syntaktische Funktion erkannt ist, was wiederum oft bereits ein Verständnis auch der Semantik voraussetzt, da dieselbe graphische Form je nach Kontext auf unterschiedliche Art vokalisiert und so anders gelesen werden kann. Die Frauen der dritten Kategorie sind oft nicht in der Lage, die Aussprache eines Wortes allein aus dem Kontext abzuleiten.

4. Schließlich gibt es eine Gruppe von Frauen, die überhaupt nicht lesen, also auch den Korantext nicht dekodieren („entziffern“) können.

Die Frauen der dritten und vierten Kategorie haben nur einen mündlichen Zugang zum Korantext (dies gilt auch dann, wenn die Frauen der 3. Kategorie den Text zumindest im technischen Sinne „lesen“, d.h. entziffern können). Diese Frauen können also den Koran nur mithilfe des Zuhörens lernen, indem sie den Text von anderen Frauen hören und ihnen dann nachsprechen. Aufgrund dieser sprachlichen Schwierigkeiten der Frauen der dritten und vierten Gruppe, ist die jeweilige Leiterin gezwungen, auf ein der Umgangssprache näheres, „mittleres“ Arabisch bzw. sogar auf das Berberische zurückzugreifen, damit alle Frauen ihren exegetischen Kommentar verstehen können.

5. Eine fünfte Gruppe von Frauen stellen die Mädchen dar, die im Kindesalter nach Deutschland kamen oder hier geboren wurden: ihre Muttersprache ist entweder das Berberische oder das marokkanische Arabisch, abhängig davon, welche Sprachformen in der Familie verwendet werden. Im Rahmen eines religiösen Diskurses greifen die Mädchen auf die eine oder andere dieser Sprachformen zurück, wenn sie den Erklärungen zum Koran folgen wollen. Die Leiterin ist aber manchmal auch gezwungen, auf Deutsch zurückzugreifen, wenn sie den Eindruck hat, daß die Mädchen sie nicht richtig verstehen, oder wenn die Mädchen sie darum bitten. Diese Mädchen sind autonome Leserinnen, aber in einer anderen Sprache und Kultur als dem Hocharabischen: dem Deutschen. Ihre Kenntnis des Hocharabischen, die sie in Form des bereits erwähnten Sprachunterrichts erworben haben, ist sehr begrenzt. Das Deutsche ist für sie das wichtigste Mittel, um sich die Bedeutung eines religiösen Textes, dessen Register in ihren Alltagssprachen keine Entsprechungen aufweist, zu erschließen.

Im Allgemeinen endete die Sitzung mit einem kleinen Imbiss. Die Frauen teilten sich untereinander den Kuchen, den sie selbst gebacken und mitgebracht haben, und tranken Tee oder Kaffee. Dies war der informelle Teil der Sitzung: jetzt konnten die Frauen länger und freier miteinander reden und diskutieren als in der Eröffnungsphase, in der immer noch einige Frauen mit dem Begrüßungsgebet beschäftigt waren und daher nicht gestört werden wollen, weshalb die anderen Frauen leiser sprachen.

Nach den Erklärungen der Sitzungsleiterin wurde manchmal auch eine Fragerunde eingeschoben, in der islamische Vorschriften erläutert und mit der Alltagssituation der Frauen in Beziehung gesetzt wurden. Das galt zum Beispiel für Verhaltensweisen im Ramadan und während der Pilgerfahrt, an der in jedem Jahr immer auch einige Mitglieder des Vereins teilnehmen.

Manchmal bestanden Meinungsverschiedenheiten oder Auffassungsunterschiede zwischen den einzelnen Frauen und der Leiterin, wie z.B. einmal bei der Frage, ob die Verzierung der

Hände mit Henna während der Pilgerfahrt erlaubt sei, oder ob sie bereits einen unzulässigen „Schmuck“ darstelle. Ein heftiger Dissens wurde aber vermieden: die Frauen kleideten ihre abweichenden Vorstellungen lieber in Fragen, und die Sitzungsleiterin bemühte sich, auch die Ansichten der Frauen aufzugreifen und nicht kategorisch eine feste Lehrmeinung zu verkünden. So fand bei der erwähnten Diskussion um das Henna die Leiterin schließlich die Kompromissformel, daß eine einfache Färbung der Handflächen mit Henna zulässig sei, nicht aber die Ausgestaltung der Zeichnung mit Ornamenten.

Auch andere Themen, die mit dem religiösen Leben in der Diaspora zusammenhängen, konnten zur Sprache gebracht werden. Beliebt waren z.B. Geschichten über Bekehrungserlebnisse, in denen muslimische Frauen, die zuvor nur in einem sehr oberflächlichen Sinne „gläubig“ oder „praktizierend“ waren, wieder einen lebendigeren Bezug zu ihrem Glauben fanden. Die aus einer Zeitschrift entnommene Erzählung über eine ägyptische Schauspielerin, die auf ihrer Hochzeitsreise nach Paris eine zum Islam konvertierte Französin kennenlernte und durch ihre Freundschaft den Weg zu einem praktizierten Islam zurückfand, begeisterte die Zuhörerinnen nicht zuletzt deswegen, weil hier die Diaspora - der Kontext ihrer eigenen Lebenssituation - zum Ausgangspunkt für die Bekehrung der Ägypterin wurde, was ihre eigene Praxis in einem Umfeld, das auch viele Anfechtungen und Zweifel kennt, spürbar aufwertet. Entsprechend eindringlich war der Appell der Leiterin an die Mädchen der zweiten Generation, sich diese Geschichte zu Herzen zu nehmen.

Die hier beschriebene Praxis marokkanischer Frauen in einem sehr konservativen Milieu stellt eine beachtliche eigenständige Bemühung um die Aneignung von Bildung dar, auch wenn diese in einer religiösen Form erfolgt. Ziel der Anstrengungen dieser Frauen ist der Zugang zur hocharabischen Schriftkultur, die über eine bestimmte Textsorte hinausreicht und - ausgehend von Koran und *tafsir* - auch für andere Bücher genutzt werden kann. Dieses Ziel wird von einem Teil der Frauen selbst repräsentiert, ein Teil der Frauen nähert sich ihm durch ihre Praxis schrittweise an. Für einen nicht unerheblichen Teil der Frauen, insbesondere der 1. und der 3. Generation ist das Ziel allerdings nicht erreichbar, bzw., was die dritte Generation angeht, nicht innerhalb der hocharabischen Schriftkultur, sondern nur mithilfe des Deutschen. Aber auch in diesem Fall stellt die Zusammenkunft mit den anderen Frauen eine literate Praxis dar, da auch diese Frauen sich mit einem geschriebenen Text auseinandersetzen und sich in seine Rezitation einüben.

Die Treffen weisen eine gewisse Analogie zu dem von Andezian⁴³ in Frankreich beschriebenen Praktiken auf, vor allem, was die soziale Funktion des Treffens betrifft, das für viele Frauen den früheren Kontakt in der Großfamilie oder Dorfgemeinschaft ersetzen muss. Nicht alle Frauen wohnen in enger Nachbarschaft mit anderen Marokkanerinnen und können sich regelmäßig wechselseitig besuchen. Dies konnten wir zumindest bei der Hausaufgabenbetreuung feststellen: einige Kinder erzählten von Besuchen anderer Mütter.

Der institutionell-religiöse Kontext unterscheidet sich aber strikt von allen Formen einer mystischen Praxis, wie sie bei Andezian beschrieben ist⁴⁴. Es ist eher das von (Weibel 1995, 1996, 1998) entwickelte Modell eines „Islam als Aktion“: Mit Hilfe ihrer Lektüre des Korantextes, die nicht auf bloßes Memorieren beschränkt bleibt, sondern gerade an den Inhalten, an der Exegese interessiert ist, betreibt zumindest ein Teil dieser Frauen eine Suche

⁴³ Sossie Andezian untersuchte bereits in den 70er Jahren die religiösen Praktiken maghrebinischer Frauen in Südfrankreich. (1983, 1989)

⁴⁴ Hierzu zählen insbesondere Tänze, Geisterbeschwörungen und andere magische Rituale, die in dem beschriebenen Kontext in Altenessen ausgeschlossen sind.

nach bewusst gewählten und intellektuell befriedigenden Handlungsmustern für gläubige Musliminnen in der Diaspora. Es findet hierbei, wie auch von Andezian beobachtet, eine intensive Auseinandersetzung mit den besonderen Lebensbedingungen der Aufnahmegesellschaft statt, aber weniger durch die Weiterführung von aus dem Herkunftskontext vertrauten Ritualen, sondern durch eigenständigen Rückgriff auf die Quellen der Offenbarung. Dadurch wird auch die klassische Teilung der Geschlechterrollen aufgehoben. Aus der Not unzureichender Räumlichkeiten geboren⁴⁵, haben diese Frauen die Leitung ihres religiösen Gesprächs- und Lernprozesses in ihre eigenen Hände genommen.

2.4. Ansätze einer Typologie des Sprach- und Schrifterwerbs marokkanischer Frauen in Deutschland

Eine Gelegenheit, die bei den Besuchen der Frauengruppe in der Moschee gemachten Beobachtungen weiter zu vertiefen, boten Einzelgespräche mit sechs marokkanischen Frauen aus dem Umfeld der Moschee. Hieraus entwickelte sich folgende Typologie für den unterschiedlichen Umgang marokkanischer Frauen in Deutschland mit Schriftkultur. Jeder Typ wird mit Beispielen aus den Interviews illustriert.⁴⁶

Typ 1

Nur in der Altersgruppe der Frauen der ersten Generation, zwischen ca. 40 und 60 Jahren gibt es noch eine gewisse Zahl von Frauen, die in keiner Sprache lesen und schreiben gelernt und in Marokko keine Schule besucht haben. Diese Frauen sprechen und auch nur in geringem Umfang Deutsch - trotz des z.T. schon sehr langen Aufenthalts in Deutschland, können aber einiges verstehen. Obwohl die Frauen dieses Typs dem Stereotyp der "Analphabetinnen" schon recht nahe kommen, ist hier in bezug auf die unterschiedlichen Sprachen und Schriftsysteme einige Differenzierungen nötig.

Für diesen Typ steht Malika, die zum Zeitpunkt des Interviews 60 Jahre alt war und ihrem Mann, der schon 1972 nach Deutschland kam, 10 Jahre später gefolgt ist. Ihre ältesten Kinder waren damals schon erwachsen und blieben in Marokko, nur die beiden jüngsten begleiteten sie. Malika und ihr Mann stammen beide aus Segangane, ihre Muttersprache ist Tarifit. Das Interview mit ihr wurde in marokkanischem Arabisch geführt, das sie ebenfalls fließend beherrscht. Malika hat keine Schule besucht.

In den ersten Jahren, in denen Malika in Deutschland kam, sah sie keine Veranlassung, Deutsch zu lernen. Die Außenkontakte zu Deutschen wurden von ihrem Mann und den Kindern wahrgenommen, sie selbst hatte nur Kontakte zu marokkanischen Frauen. Ein Schlüsselereignis, das sie dazu veranlasste, etwas mehr für den Deutscherwerb zu tun, trat ein, als ihr Sohn im Krankenhaus lag und sie ihn allein besuchen mußte. Ihr Mann hatte ihr nur die Adresse des Krankenhauses auf einen Zettel geschrieben. Nun wurde ihr bewußt, wie schwer

⁴⁵ In den meisten Moscheen in Marokko gibt es einen vom Hauptraum abgetrennten Bereich für Frauen, der aber den Blick in den Hauptraum ermöglicht. Auf diese Weise bleiben die Frauen auf das Geschehen im Hauptraum konzentriert, folgen z.B. der Predigt und Exegese des Imams.

⁴⁶ Es handelt sich hier um Ergebnisse einer Teilstudie von Mina Zinify, in Kooperation mit Carine Déjean, die im Rahmen des Projekts "Les femmes d'origine marocaine en Allemagne: séances d'apprentissage du Coran et identité religieuse" durchgeführt wurden. Für diesen Bericht wurden sie nochmals neu bearbeitet. vgl. auch die Analyse von Jeanne Kurvers, zu deren Sample auch eine Gruppe von berberophonen Frauen gehörte. Kurvers führte mit allen Frauen – neben weiteren linguistischen Untersuchungen und Tests - ausführliche biographische Interviews über ihre Erfahrungen mit Schrift (Kurvers 2002)

es war, sich ohne Sprachkenntnisse in einer fremden Umgebung zu orientieren. Sie konnten weder die Straßennamen auf den Schildern lesen noch verstehen, was die Leute ihr sagten, die sie nach dem Weg fragte. Nur mit Handbewegungen und Gesten konnte sie sich verständlich machen. Dies gab Malika den Anstoß, zumindest das lateinische Alphabet zu lernen.

Auch heute spricht Malika kein Deutsch, und wird es vielleicht nie lernen. Sie hat nur einzelne deutsche Worte in ihre Alltagssprache integriert. Aber sie kann Straßennamen und Schilder erfassen, Preise und Produktnamen im Supermarkt entziffern. Ausgangspunkt für ihren praktischen Zugang zur Schrift waren die arabischen Ziffern, die sie schon aus Marokko kannte. Der Zugang zum Deutschen läuft also überwiegend über bestimmte Signale von Schrift, deren Bedeutung für die Orientierung im Alltag Malika erkannt hat.

Dagegen ist die arabische Schrift für Malika unzugänglich geblieben. Sie hat für sie nur den Status eines Ornaments. Den Korantext eignet sie sich ausschließlich auf mündlichem Wege an, indem sie sich Verse vorsprechen läßt und diese dann nachspricht. Das Verständnis des Textes ist der Rezitation nachgeordnet. In gewissem Umfang versteht Malika aber schon einfache Sätze im gesprochenen Hocharabisch. Die arabische Schrift hat für ihre Orientierung im Alltag keine Bedeutung.

Typ II

Die Frauen dieses Typs sind im Durchschnitt etwas jünger und später nach Deutschland gekommen, gehören aber ebenfalls der ersten Einwanderergeneration an. Sie haben von der Ausweitung des Schulsystems in den ersten Jahren nach der Unabhängigkeit Marokkos profitiert. Diese Frauen verfügen über Grundkenntnisse in der arabischen Schrift, ohne daß sie autonome Leserinnen geworden sind. Der Zugang zur lateinischen Schrift bleibt sehr eingeschränkt. Obwohl bei diesen Frauen eine Basisalphabetisierung erfolgt ist, bestehen noch erhebliche schriftkulturelle Barrieren.

Beispiel für diesen Typ ist Fadila, zum Zeitpunkt des Interviews 40 Jahre alt, seit 12 Jahren in Dtl. Sie folgte ihrem Mann nach 8 Jahren, ihre Muttersprache ist Berberisch. Sie und ihr Mann kommen vom Land. Sie haben drei Kinder.

Fadila ist mit ihrer Situation in Deutschland nicht zufrieden. Daran hat sich auch nach ihrem 12jährigen Aufenthalt nichts geändert. Sie macht sich Sorgen wegen der Kinder, die in einer Gesellschaft groß werden, die ihnen zu viele Freiheiten läßt. Vor allem gegenüber dem ältesten Sohn, der noch in Marokko geboren wurde und jetzt 22 Jahre alt ist, besteht ein gespanntes Verhältnis. Er sei "zu Deutsch" geworden, habe sich zu sehr von der Kultur seiner Eltern entfernt. Die "marokkanischen Umgangsformen" bleiben für beide Eltern unverrückbare Maßstäbe.

Fadila hat die Grundschule in Marokko besucht. Sie kann nur voll vokalisierte Texte wie den Koran lesen. Sie kann Hocharabisch nicht schreiben. Arabisch ist ihr nur für Koran wichtig. Deutsch kann sie etwas verstehen und sprechen, aber nicht lesen, die lateinische Schrift ist ihr unzugänglich. Sie kann die Erledigung der Hausaufgaben nur formal kontrollieren, ob etwas ins Heft geschrieben oder vorgelesen wurde. Bei inhaltlichen Fragen kann sie dagegen nicht helfen.

Wenn sie Suren des Korans liest, die sie schon auswendig kann, ist ihre Lektüre nicht ganz exakt. Ist ihr der vorgelegte Korantext dagegen unbekannt, liest sie weitgehend fehlerfrei;

trotzdem treten auch dann bei schwierigen Wörtern Fehler auf. Die Zahl der Fehler ist deutlich größer, wenn sie einen hocharabischen Text ohne Vokalisierung liest. Als sie zum ersten Mal mit einem geschriebenen Text in marokkanischem Arabisch konfrontiert wird, muß sie zunächst eine gewisse Hemmschwelle überwinden. Das laute Lesen der einzelnen Wörter verschafft ihr einen Zugang zu dem, was ihr aus dem Mündlichen bereits vertraut ist. Dieser Vorgang ähnelt der freien Rezitation der kleinen Suren, aber die Sicherheit beim Lesen ist größer, wenn das Wort erst einmal erkannt ist (und mit dem mentalen Lexikon abgeglichen werden kann)

Bei Fadila reichen die in der Grundschule erworbenen Kenntnisse der arabischen Schrift nicht, um sich zur autonomen Leserin zu entwickeln. Das Gelesene muß entweder bereits durch eine soziale Praxis verfügbar sein (z.B. im Gottesdienst, in der Frauengruppe), oder es muß im Sinne eines technisch Erlesbaren vollständig markiert sein: aber auch dann bleibt eine Kluft zum Erschließen aller Bedeutungen. Obwohl die gesprochene Sprache als nicht verschriftbar gilt, experimentiert diese Frau mit ihr und gewinnt einen neuen Zugang zur Schrift.

Typ IIIa:

Diese Frauen unterscheiden sich im Alter und in der Migrationsgeschichte kaum vom vorhergehenden Typ, hatten aber in Marokko bessere Bildungsvoraussetzungen. Sie haben einen höheren Bildungsabschluß erreichen können, wodurch die Schwelle zum autonomen Lesen überschritten wurde. Diese Ressource kann nun tendenziell für beide Schriftsprachen, Hocharabisch und Deutsch, genutzt werden.

Als Beispiel für diesen Typ dient Meriem, 47 Jahre alt, seit 27 Jahren in Deutschland. Sie ist ihrem Mann nur zwei Jahre später gefolgt. Sie stammt aus der Großstadt Oujda und spricht marokkanisches Arabisch als Muttersprache. Meriem hat in Marokko die Schule bis zum Abschluß der Mittelstufe (collège) besucht. Sie hat drei Kinder, die alle in Deutschland geboren wurden.

Merjem berichtet über Sprachprobleme in der Migration, die nicht nur damit zu tun haben, daß sie zunächst Deutsch lernen mußte. Vielmehr erwiesen sich in der marokkanischen Gemeinde Essens auf einmal die fehlenden Berberkenntnisse als ernsthafte Barriere. Um aus den Gesprächen der anderen marokkanischen Frauen nicht ausgeschlossen zu sein, mußte sie sich daher diese Sprache aneignen. Dies hat dazu geführt, daß sie sich mittlerweile in Essen zuhause fühlt. Eine Rückkehr nach Marokko im Alter möchte sie dennoch nicht ausschließen.

Merjem liest in Hocharabisch, auch andere Texte als den Koran; sie kommt auch mit Texten ohne Vokalisierung zurecht. Während der Sitzung der Frauengruppe macht sie sich Notizen in Arabisch. Sie ist in der Lage, Erklärungen, die auf Hocharabisch bzw. in marokkanischem Arabisch gegeben wurden, spontan ins Deutsche zu übersetzen. Nach eigenen Angaben versteht sie alles auf Deutsch und kann auch deutsche Texte lesen. In den Sitzungen der Frauengruppe kann sie die Rolle einer Leiterin einnehmen.

Typ IIIb:

Diese Frauen unterscheiden sich von allen bisherigen Typen durch ihre Migrationsgeschichte: sie kamen bereits als Jugendliche nach Marokko, verfügen also über Erfahrungen mit dem marokkanischen und dem deutschen Schulsystem. Sie gehören also der zweiten Generation

bzw. der Zwischengeneration an und sind im Durchschnitt 20-35 Jahre alt.

Ihre Bildungsvoraussetzungen sind dagegen denen des Typs IIIa relativ ähnlich, nur daß der Zugang zur deutschen Sprache wesentlich intensiver ist. Das folgende Beispiel verdeutlicht, daß dies nicht mit einer Schwächung des marokkanisch-arabischen Hintergrunds verbunden sein muß:

Saida ist 33 Jahre alt und lebt seit 20 Jahren in Deutschland, kam also im Alter von 13 Jahren mit ihrer Mutter und ihren Geschwistern nach Deutschland. In Marokko schloß sie noch die Grundschule ab, lernte also auch noch etwas Französisch.

In Deutschland wurde sie als Seiteneinsteigerin relativ schnell in eine Regelklasse integriert. Saida betont im Interview weniger die sprachlichen, als vielmehr die kulturellen Probleme ihrer Anfangszeit in der deutschen Schule. Für sie war es – wie für alle Frauen in ihrer Familie – normal, ein Kopftuch zu tragen. Nun mußte sie sich plötzlich hierfür rechtfertigen und auch sonst ständig Fragen über ihre andere Lebensweise beantworten. Ihre Klassenkameradinnen und ihre Lehrer verstanden zum Beispiel nicht, warum sie nicht an Schulausflügen teilnahm. Diese Schwierigkeiten brachten sie dazu, sich intensiver mit dem Islam auseinanderzusetzen. Das Studium des Koran gab ihr Argumente an die Hand, mit denen sie ihre besonderen Verhaltensweisen rechtfertigen konnte.

Gleichzeitig mit diesen Schwierigkeiten in der Schule traten auch Spannungen in der Beziehung zu ihrem Vater auf. Dieser wurde nach der Familienzusammenführung strenger, als er es in Marokko gewesen war. Saida fühlte sich weniger frei und durfte z.B. sogar ihre Tanten nur noch in Begleitung besuchen. Erst seit sie selbst Mutter ist und auf die islamische Erziehung ihrer Kinder achtet, hat sie mehr Verständnis für das Verhalten ihres Vaters.

Saida hat sprachlich Anteil an der Herkunftskultur ebenso wie an der deutschen Lebenswirklichkeit. Ihr Zugang zum Hocharabischen wurde in Deutschland bewahrt und vertieft, weshalb sie Briefe in Hocharabisch schreiben und lesen kann. Außer dem Koran liest sie auch andere Bücher in Hocharabisch, sie ist also eine autonome Leserin. Dies gilt für sie ohne Einschränkung auch für das Deutsche. Ihre Kinder sollen nicht nur arabisch lernen, sondern auch die deutsche Sprache perfekt beherrschen. Sie hat ihre Kinder deshalb schon vor der Schule in den Kindergarten geschickt, damit sie Deutsch lernen. Unter anderem benutzt sie Deutsch:

- a) zur besseren Aufsicht über die Kinder und ihrer schulischen Förderung; sie kann ihnen bei den Hausaufgaben helfen
- b) zur größeren Unabhängigkeit gegenüber ihren Ehemännern. Sie kann sich selbständig in der Öffentlichkeit bewegen, hat auch einen Führerschein;
- c) auch als Sprache zur Vermittlung religiöser Inhalte: Das Deutsche ist notwendig, um ihren Kindern oder anderen Jugendlichen der 3. Generation Sachverhalte zu erklären, für die deren Arabisch- oder Berberischkenntnisse nicht ausreichen.

Typ IV

Diese Mädchen und jungen Frauen im Alter von 16 bis ca. 25 Jahren sind bereits in Deutschland als Kinder der ersten Generation geboren. Sie sind autonome Leserinnen in Deutsch. Sie erzielen z.T. hohe Bildungsabschlüsse. Dagegen bleibt der Zugang zum Arabischen, das sie nur im muttersprachlichen Ergänzungsunterricht und in der Moschee lernen, sehr eingeschränkt. Aufgrund ihrer Teilnahme an der Frauengruppe machen sie Fortschritte im Erwerb des Hocharabischen; aber gemessen an ihren sprachlichen Fähigkeiten

in Deutsch sind ihre Kenntnisse sehr begrenzt. Bei der Interpretation der gemeinsam gelesenen Koransuren bleiben sie auf Übersetzungsdhilfen angewiesen.

Als Beispiele für die 3. Generation der Moscheefrauen dienen die arabophone Laila (22 Jahre) und die berberophone Zakia (20 Jahre); beide haben das Abitur. Sie sind mit Marokkanern verheiratet: Lailas Mann ist selbst Sohn eines Einwanderers, während Zakia einen Studenten aus Marokko geheiratet hat, der nun sein Studium in Deutschland fortsetzt. Da der Islam muslimischen Frauen die Ehe mit Nichtmuslimen verbietet, bleibt diesen Frauen nur diese Option. Dabei wünschen sich die

Laila und Zakia möglichst einen Mann, der ihnen viele Freiheiten läßt. Trotz ihrer Vertrautheit mit den Verhältnissen in Deutschland, bleibt ihr Verhältnis zu Deutschen distanziert. Sie nehmen Deutsche so war, daß sie in ihrem Verhalten sehr streng zwischen Einheimischen und Ausländern unterscheiden. Aber auch in Marokko, das sie als Töchter von Auswanderern kennenlernen, sind diese Frauen von manchen Dingen überrascht, z.B. davon, daß viele Frauen dort kein Kopftuch tragen, daß auf dem Markt gefeilscht wird und daß Französisch im informellen Bereich und in der Verwaltung noch so eine große Rolle spielt.

Die Interviews, die mit diesen sechs Frauen aus dem Kreis der Essener Moschee geführt wurden, zeigen, in welcher unterschiedlicher Weise sich hier Migrationsgeschichte, kulturelle Orientierung und schriftkulturelle Praxis verbinden. Obwohl allen diesen Frauen der Wunsch gemeinsam ist, den Islam auch unter den Bedingungen der Diaspora zu praktizieren, sind doch ihre sprachlichen Zugänge sehr verschieden. Genauso, wie ein reduzierter, aber pragmatischer Umgang mit der lateinischen Schrift völlig von schriftkulturellen Fähigkeiten im Arabischen abgekoppelt sein kann, kann ein Niveau des autonomen Lesens nur im Deutschen oder sogar in beiden Sprachen erreicht werden. Daß die Hürde zum Erwerb dieser Ressourcen beim Hocharabischen sehr viel höher ist, stellt für diese Frauen nicht unbedingt ein Problem dar, solange ihr Zugang zum Korantext sichergestellt werden kann. Wie noch für die Kinder zu zeigen sein wird, stellt zumindest für einige dieser Frauen der Rückgriff auf ihre mündlichen gesprochenen Sprachen eine mögliche Ressource auch für den Schrifterwerb dar.

2.5. Das Sprachproblem der Kinder aus der Sicht der Väter

Da eine repräsentative Befragung marokkanischer Väter im privaten Rahmen nicht möglich war, schlugen wir dem Vorsitzenden des Vereins vor, zu einem Elternabend einzuladen, um dort über unsere Arbeit zu berichten und mit den Eltern, also den Vätern und anderen Männern, in eine Diskussion über ihre Erwartungen an die Schule einzutreten. Die Idee wurde zunächst bis zum Ende des Ramadan zurückgestellt.

Zum Sitzungstermin wurde eine Einladung vorbereitet, die in direktem Gespräch mit dem Vorsitzenden abgestimmt wurde. Als Titel der Veranstaltung hatten wir vorgeschlagen „Marokkanische Kinder in der deutschen Schule - Erfahrungen und Erwartungen der Eltern“. Der Vorsitzende fand es aber besser, stattdessen von „muslimischen“ Kindern zu sprechen, da ja dem Verein auch Nicht-Marokkaner angehörten und es ihm wichtig sei, keine nationalen Unterschiede zu machen. Damit waren wir natürlich einverstanden, obwohl sich die Optik damit vom Sprachproblem auf das des Religionsunterrichts verschieben könnte. Wie das Ergebnis der Sitzung zeigt, war diese Sorge aber unbegründet. Mithilfe des Vereins wurden zahlreiche Handzettel verteilt. Der Gesprächstermin war für einen Abend festgelegt, zwischen dem Abend- und dem Nachtgebet, also 18.00 und 19.30 Uhr.

Die Sitzung war mit ca. 25 Personen sehr gut besucht. Eine Reihe von Männern war extra wegen des Termins in die Moschee gekommen, andere blieben nach dem Abendgebet da. Im Keller unterhalb des Gebetsraums wurde eine große Tischgruppe aufgestellt, um die herum etwas über die Hälfte der Teilnehmer Platz fand; dahinter bildete sich ein weiter Halbkreis mit weiteren Besuchern.

Vom Projekt nahmen ein deutscher und ein marokkanischer Mitarbeiter teil. Ein schwieriges Dilemma, das es zu lösen galt, war die Wahl der Sprache. Zunächst war vorgesehen, nur die einleitenden Worte auf Arabisch zu sprechen und dann zum Deutschen überzugehen. Mit Rücksichtnahme auf den Vereinsvorstand, der unser Vorhaben über zwei Jahre wohlwollend begleitet hatte, und aufgrund des Rats marokkanischer Mitarbeiter fiel die Entscheidung schließlich aber zugunsten eines kompletten Statements in Hoch- bzw. mittlerem Arabisch.

Damit verhielten wir uns selbst affirmativ zu einer für die Alltagskommunikation auch unter Marokkanern nur bedingt geeigneten Schriftsprache, die nun, ohne daß dies direkt ausgesprochen wurde, auch für die übrigen Redebeiträge verbindlich feststand. Keine Probleme bereitete diese Option dem Imam und den Wortführern des Vereins; für einen Teil des Sprecher ohne den entsprechenden Bildungshintergrund waren hiermit aber eine erhebliche Einschränkungen verbunden, vor allem in Bezug auf die Sachverhalte, die nicht mehr in angemessener Weise zur Sprache gebracht werden konnten. Einer der jüngeren Männer machte zwar den Vorschlag, ob es nicht jedem freistehen sollte, auch in Deutsch oder Berberisch zu sprechen. Aber weder dieser Mann selbst noch jemand anders unternahm hierzu einen weiteren Vorstoß.

Dies brachte uns im Nachhinein die Kritik ein, die nicht direkt uns, wohl aber einem anderen marokkanischen Mitarbeiter gegenüber geäußert wurde, wir hätten den Anwesenden unterstellt, daß sie nicht gut Deutsch sprechen oder verstehen könnten, obwohl doch eine ganze Reihe der Väter Deutsche seien. Eine Option für Deutsch hätte aber genau umgekehrt die Vorbehalte bestärkt, daß wir das Hocharabische zugunsten des Deutschen und der Muttersprachen der Kinder zurückdrängen wollten. Die Wahl der Sprache, egal wie sie ausfiel, musste uns also in jedem Fall in den Augen eines Teils der Vereinsmitglieder kompromittieren. Die Option für das Hocharabische schien uns auf den ersten Blick als die kulturell attraktivere Lösung, erschwerte aber ganz offensichtlich die Verständigung.

Nach unserer Projektvorstellung schlugen wir vor, eine Vorstellungsrunde zu machen, bei der jeder auch gleich einige Probleme aus seiner Sicht benennen könnte. Dieser Vorschlag wurde nach kurzem Zögern aufgegriffen und führte dazu, daß sich etwa 20 Anwesende zum Thema äußerten. Hierunter waren auch einige Mitglieder der ersten Generation, deren Kinder an der Befragung teilgenommen hatten.

Über den Deutscherwerb der Kinder machen sich die meisten Eltern keine Sorgen:

- „Deutsch wird automatisch gelernt. Die Kinder sprechen es sogar schon zuhause“,
- „Viele Eltern reden mit ihren Kindern Deutsch. Es besteht die Gefahr, daß die Muttersprache ganz verschwindet.“
- „Die Kinder brauchen keine Ermutigung, Deutsch zu sprechen.“
- „Deutsch wird die einzige Sprache, die übrig bleibt.“

Dennoch meinten manche, daß das Deutsch, das die Kinder sprechen, zu wünschen übriglasse:

- „Die Kinder haben Schwächen in der deutschen Grammatik. Obwohl ich selbst nicht so gut Deutsch spreche, fällt sogar mir das auf.“
- „In der deutschen Schule ist das Niveau niedrig. Die Kinder sprechen schlechtes Deutsch, von der Straße, oder aus dem Fernsehen.“

Das Hauptproblem sehen die Eltern aber im Erwerb des Hocharabischen:

- „Die arabische Sprache braucht vor allem Unterstützung.“
- „Die Eltern sprechen selbst mit den Kindern kein Arabisch. Sie sind für sie kein Vorbild.“
- „Es geht um unser kulturelles Erbe. Dazu gehört Arabisch und - für den mündlichen Gebrauch - Berberisch.“
- „Die Eltern sind selbst verantwortlich dafür, daß die Kinder Arabisch lernen, nicht nur die anderen Institutionen.“
- „Als Muslime sind wir verpflichtet, unseren Kindern Arabisch beizubringen.“
- „Wenn wir das Arabische preisgeben, geben wir unsere Identität als Muslime preis.“

In dieser Sicht spielt das Arabische als offizielle Sprache Marokkos nur eine untergeordnete Rolle. Als Teil des kulturellen Erbes wird ausdrücklich auch das Berberische genannt. In religiöser Hinsicht dagegen ist das Hocharabische von überragender Bedeutung.

Da wir in unserer Stellungnahme auch von der Rolle des Berberischen gesprochen hatten, gehen manche in ihren Kommentaren auch explizit darauf ein, wobei schon relativ früh eine latente Spannung in der Sicht der Eltern deutlich wird. Als einer der ersten Redner davon spricht, daß es um drei Sprachen, nämlich Deutsch, Arabisch und Berberisch ginge, antwortet ein anderer: „Nein, es geht nur um zwei: Arabisch und Deutsch“. Auch die übrigen Äußerungen sind zum Teil von Skepsis und Distanzierung geprägt:

- „Ob jemand seinen Kindern *Tamazight* beibringt, ist seine Sache. Einer kann es versuchen, ein anderer kann es lassen, und dann verschwindet diese Sprache eben. Dagegen können wir nichts unternehmen.“
- „*Tamazight* wird nur noch von der älteren Generation gesprochen. Es stirbt langsam aus.“

Skepsis äußerte sich auch in der direkten Frage an uns:

- „Ist nach Ihrer Ansicht *Tamazight* ein Dialekt oder eine Sprache?“

Für Aufregung sorgte dann der in einer zweiten Stellungnahme von einem Projektmitarbeiter angedachte Vorschlag, das Berberische evt. in ein Programm zweisprachiger Alphabetisierung einzubeziehen, nach dem Muster des Arabischen, wofür es in Essen ja bereits einen Modellversuch gibt. Hierzu gab es nur kritische Kommentare, zunächst von offizieller Seite:

- „Das Schreiben des Berberischen ist eine Erfahrung, die zum Scheitern verurteilt ist. Dies wird nicht einmal in Marokko akzeptiert. Berberisch zu schreiben ist noch nirgends gelehrt worden. Als gesprochene Sprache ist Berberisch in Ordnung. Aber Arabisch ist die Sprache des Korans, aller offiziellen Dinge. Ein Unterricht im Berberischen ist unvorstellbar.“
- „Dieser Vorschlag ist nicht nur unnötig, sondern auch schlecht. Die Kinder sollen nur (neben Deutsch) Arabisch schreiben.“
- „Arabisch allein ist gehört zu unserer Identität als Muslime. Alles, was von dem Lernen des Arabischen ablenkt, schadet unserem Auftrag, auch in der Fremde unsere muslimische Identität zu bewahren. Allein das Arabische ist eine Brücke zur islamischen Kultur.“

In den Stellungnahmen werden auch kritische Töne gegenüber der deutschen Schule und Zweifel an den Absichten des Projekts laut. Der Imam drückt es indirekt aus, indem er fragt, ob es der deutschen Seite denn nicht eher um eine völlige Assimilation der Kinder an das Deutsche und die Auslöschung der eigenen Sprache ginge, ob das Ziel unseres Projekts wirklich die Interessen der Einwanderer, oder nicht vielmehr andere Interessen seien.

Einer der älteren Männer spricht das Problem des mangelnden Gehorsams der älteren Kinder und die Mitverantwortung der deutschen Schule offen an: „Wenn die Kinder noch klein sind, folgen sie ihren Eltern ohne Widerspruch, schauen nicht nach rechts oder nach links. Ab 13 Jahren fangen die Probleme an. Sie beginnen zu lügen und die Schule zu schwänzen. Mein Sohn hatte im Zeugnis über 100 Fehlstunden. Warum hat der Lehrer vorher nie bei mir angerufen? Ich sollte ihn deshalb vor Gericht bringen.“

Aber auch selbstkritische Töne durchziehen die Stellungnahmen. Dies war schon in den Statements zum Sprachproblem deutlich geworden. Es wird zugegeben, daß viele Eltern die Bildungsprobleme nicht ernst genug nähmen:

- „Wenn manche sagen, wir können uns nicht um unsere Kinder kümmern, weil wir Analphabeten sind, ist das keine Entschuldigung. Wenn einer sieht, daß sein Lohn fünf Mark niedriger ist als angenommen, läßt er sich das nicht gefallen. Aber wenn der Sohn die *Fatiha* nicht kann, unternimmt er nichts, weil er Analphabet sei. Das passt nicht zusammen.“
- „Die Eltern selbst müssen sich anstrengen, daß die Kinder Arabisch lernen. Sie sind die ersten Verantwortlichen.“

Trotz mancher schärferer Töne endet die Aussprache einvernehmlich. Wir danken für das große Interesse an der Veranstaltung und die ehrlichen Worte und Stellungnahmen der Anwesenden. Wir versichern, daß wir noch keine fertigen Lösungen haben, und daß wir selbst noch auf dem Weg sind.

Die Debatte gibt sicher nur einen Ausschnitt aus den Ansichten der Eltern zum Sprachproblem der Kinder wieder. Aufgrund der Dynamik der Situation, die durch die Option für das Hocharabische als Kommunikationsmittel und die Anwesenheit offizieller Vereinsvertreter (des Vorsitzenden, des Imam und einiger führenden Mitglieder der ersten Generation) bestimmt war, kamen andere Stimmen, die vielleicht andere Akzente gesetzt hätten, nicht zum Tragen. Einige der jüngeren Väter waren gar nicht erst erschienen.

Dennoch fügt das Protokoll der Debatte unserem bruchstückhaften Bild einige wichtige Elemente hinzu. Diese sind umso wertvoller, als gerade die Skeptiker sich einem individuellen Interview am allerwenigsten zur Verfügung gestellt hätten. Auf diesem Weg waren sie aber zu einer Stellungnahme bereit.

Die Überhöhung des Hocharabischen zur imaginären Muttersprache, die sich in den Beiträgen der Väter zeigte und durch unsere Option für das Hocharabische als Arbeitssprache der Diskussion noch verstärkt wurde, bildet eine wichtige Barriere für den ungezwungenen Umgang mit den wirklichen herkunftssprachlichen Ressourcen. Wie schon die Darstellung unserer Arbeit mit verschiedenen Kindern, die sich über zwei Jahre erstreckte, gezeigt hat, wurden die Hemmungen zum Gebrauch der lateinischen Schrift für manche Kinder erst in der letzten Phase überwunden, wozu nicht zuletzt unser Schulexperiment beigetragen hatte.

Schließlich ist hervorzuheben, daß diese Sicht nur den männlichen Teil der Mitglieder des Moscheevereins widerspiegelt. Die Sicht der Frauen, die in manchen Einzelinterviews und in den Erfahrungen des Koranstudienkreises deutlich wurde, mag sich nicht grundsätzlich hiervon unterscheiden, bleibt aber dennoch weniger offiziell und enger auf die wirklichen Probleme der Kinder bezogen, für die die Mütter oft die zugänglicheren Ansprechpartner sind.

2.6. Das Projekt Hausaufgabenhilfe an einer Grundschule in Altenessen

In einer Grundschule in Altenessen führten wir von November 1999 bis Juni 2000 an jeweils zwei bzw. (ab März) an einem Nachmittag in der Woche mit 8-10 marokkanischen Grundschulkindern ein Projekt zu außerschulischen Lernhilfen durch. Ziel dieser Maßnahme war es

- die marokkanischen Kinder unter Einbeziehung ihrer Herkunftssprachen beim Erwerb der deutschen Schriftsprache zu unterstützen
- durch ein längerfristige Arbeit mit einzelnen Kindern genauer in Erfahrung zu bringen, wie sie mit der Schriftkultur des Deutschen auf der Ebene des schulischen Spracherwerbs umgehen
- welchen Status ihre Herkunftssprache in einem deutschdominanten Umfeld, der Schule, einnimmt, und ob sich die Präsenz marokkanischer Mitarbeiter in dieser Umgebung hierauf auswirkt
- den Umgang der Kinder mit anspruchsvolleren Lernhilfen zu erkunden, u. a. am Beispiel einer Lernsoftware zum Erwerb der deutschen Schärfungsschreibung
- über die Arbeit mit den Kindern einen leichteren Zugang zu den beteiligten Familien zu eröffnen, der evt. auch zu Privatbesuchen in den Familien führen sollte
- geeignetes zusätzliches Testmaterial für die Verschriftung der Herkunftssprache zu entwickeln und zu erproben.

Im Bereich des Erstlese- und Schreibunterrichts sollten

- den Kindern lautliche Besonderheiten des Deutschen kontrastiv zu ihrer Herkunftssprache nahegebracht werden
- die von den Kindern gesprochene Varietät des Deutschen als Ressource für ihren Schriftspracherwerb exploriert werden
- durch die Einführung eines Modells der Silbengliederung eine Unterscheidung in betonte und unbetonte Silben vorgenommen werden, um darauf später insbesondere ein Bewusstsein für die Schärfungsschreibung aufzubauen
- die Kinder auch spielerisch zum Schreiben und Lesen angeregt werden (z.B. mit Memories, Arbeit an der Tafel, Basteln etc.)

In soziokultureller Hinsicht sollte durch die gemeinsame Arbeit von deutschen und marokkanischen Mitarbeitern

- ein Stück Heimat der Kinder an die Schule geholt werden
- auch Raum für gemeinsames Spiel und für Gespräche über Alltagsprobleme (auch im Zusammenleben zwischen Marokkanern, Deutschen und anderen Einwanderern) gegeben werden

Die für dieses Projekt vorgesehene engere Kooperation mit der RAA in Essen kam leider nicht zustande, da kein Geld für die Finanzierung von Mitarbeitern vor Ort zur Verfügung

stand. Die von der Universität Essen unterstützte Hausaufgabenhilfe konnte leider auch keine Mittel bereitstellen, da sich ihr Angebot auf Schüler der Sekundarschulen konzentriert.⁴⁷ Bei der Kontaktaufnahme mit den Schulen des Bezirks Altenessen stellte sich bald heraus, daß ein besonderer Bedarf in einer Grundschule mit 13 marokkanischen Kindern bestand, während an vielen Schulen die Gruppe der Marokkaner nur mit weniger Kindern vertreten war, dafür Problemen mit anderen Einwanderergruppen, vor allem mit Kindern aus dem Libanon, bestand und der Wunsch nach Förderung in diesem Bereich an uns herangetragen wurde.

Die Eltern wurden mit einem Handzettel informiert, der in Deutsch und Arabisch verfasst war und über die Schule, den Moscheeverein und andere Bekannte in Essen an möglichst viele marokkanische Familien verteilt wurde. Dennoch blieb die Anziehungskraft auf Kinder aus einem weiteren Einzugsgebiet beschränkt, da sie mit größerem organisatorischem Aufwand wie dem Hinfahren und Abholen der Kinder verbunden war. Allerdings bewirkte die Einrichtung des Angebots, daß auch einige Nicht-Marokkaner, wie Algerier oder Libanesen, aus dem Freundeskreis der Kinder mitgebracht wurden. Von diesen arbeitete aber nur ein Mädchen länger an der Hausaufgabenhilfe mit.

Der Kreis der Kinder, die kontinuierlich während der 7 Monate des Projekts an den Sitzungen teilnahmen, umfasste weitgehend auch Kinder, die wir aus der Moschee schon kannten. Bis auf ein Mädchen waren alle berberophon. Zwei Schwestern zählten sich zwar zur zweisprachigen Gruppe, doch blieb ihr Arabisch deutlich hinter ihren Berberischkenntnissen zurück. Es gab: drei Kinder der ersten Klasse, von denen aber zwei diese Klasse bereits wiederholten und sich im Sonderschulverfahren befanden, das aber darin bestand, daß ein Sonderschullehrer sie für einige Stunden pro Woche innerhalb des regulären Klassenverbandes unterrichtete, zwei Kinder der zweiten Klasse und vier Kinder der 4. Klasse. Hinzu kamen dann noch drei Geschwisterkinder im Vorschulalter, deren Einschulung unmittelbar bevorstand, insgesamt also sechs Mädchen und sechs Jungen.

In der ersten Sitzung, an der ausnahmsweise vier Projektmitarbeiter⁴⁸ teilnahmen, stellten wir uns gegenseitig im Rahmen eines Stuhlkreises vor, wobei auch Tarifit als Muttersprache einbezogen wurde. Die Kinder reagierten sehr positiv auf unsere Fragen bezüglich Marokkos, allerdings konnten sie marokkanisches Arabisch fast nicht verstehen, sodass nur eine Mitarbeiterin auf Berberisch mit ihnen sprechen konnte. Aber schon die Anwesenheit von marokkanischen Betreuern wirkte anfangs sehr beflügelnd auf das Selbstbewusstsein der Kinder: Sie versuchten alle, ihre Namen in Arabisch an die Tafel zu schreiben. Die meisten von ihnen nahmen auch tatsächlich am Arabischunterricht der Moschee und / oder am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in einer anderen Altenessener Grundschule teil.

Die Arbeit gliederte sich daher immer in vier Phasen:

1. eine gemeinsame Eröffnung, zum Teil mit einem Spiel, z. T. mit einem Gespräch über Neues in der Schule
2. die Erledigung der Hausaufgaben, meist in zwei Gruppen, jeweils unter Aufsicht eines Mitarbeiters

⁴⁷ Siehe dazu Steinhaus, Marlies & Anke Löbber: Förderunterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer an der Universität Gesamthochschule Essen. Bericht für das Schuljahr 1998 / 99. Institut für interkulturelle Pädagogik, Mehrsprachigkeit, Arbeitsmigration und Zweitsprachendidaktik (IMAZ). 1999

⁴⁸ Im Normalfall waren es zwei Mitarbeiter, die sich während der Sitzungen abwechselten, wobei der deutsche Mitarbeiter immer anwesend war. Hiermit war auch die Erwartung der Eltern an die Qualität der Maßnahme verknüpft; wir erfuhren von Zweifeln, ob es möglich sei, daß marokkanische Studenten Deutsch unterrichteten..

3. ein Lernabschnitt, meist mit einer kleineren Gruppe von zwei bis drei Kindern, an der Tafel oder am Computer
4. ein abschließendes Spiel, z. T. auch mit weiteren Lernmöglichkeiten

Konkrete Hilfen bei der Durchführung der Hausaufgaben (Phase 2) nahmen zeitlich den größten Platz ein. Obwohl - aufgrund des Ansatzes unseres Projektes - Hilfen beim Deutscherwerb im Mittelpunkt stehen sollten, wurde auch ein erheblicher Teil für Rechenübungen verwendet, da die Kinder hier einen großen Bedarf signalisierten.

Systematisch wurden - zumindest mit den älteren Schülern (Klassen 3 und 4) - typische Silbenstrukturen deutscher Wörter - zum Teil kontrastiv zur Muttersprache - erarbeitet. (Phase 3) Hierbei bedienten wir uns auch des Computerprogramms MOPS, das an der Universität Osnabrück entwickelt und auch schon mit Kindern nicht-deutscher Muttersprache angewandt wurde.⁴⁹ Sein Ziel ist es, mit Hilfe von Bildern (Haus und Garage) den Kindern phonologische (prosodische) Wortstrukturen zu verdeutlichen. Bis März 2000 arbeiteten jeweils zwei Kinder für ca. 30 Minuten gemeinsam am Computer. Verschiedene Strukturen wurden auch an der Tafel nochmals geübt (Silbengliederung, Reduktionssilben, Lang- und Kurzvokale, Schärfungsmarkierung).

Über die spielerische Beschäftigung mit der deutschen Orthographie hinaus wurden auch in jeder Sitzung verschiedene Spiele durchgeführt (Phase 1 und 4). Außer Spielen, die wir im Klassenraum fanden oder die die Projektmitarbeiter mitbrachten, durften auch die Kinder ihre Lieblingsspiele mitbringen. Im Zusammenhang mit den Spielen, aber zum Teil auch während der Hausaufgaben kam es häufig zu Gesprächen zwischen den Kindern und den Projektmitarbeitern (über die Schule, die Familie, bevorstehende Feste, Unterschiede in den Lebensweisen von Marokkanern und Deutschen).

Der Ansatz des Projekts, gemeinsam mit marokkanischen Mitarbeitern in der Schule zu arbeiten, wurde von den Kindern begeistert aufgenommen. Die Kinder wollten hierbei auch ihre muttersprachlichen Kenntnisse ins Spiel bringen. Von einem gewissen Nachteil war es, daß nur eine marokkanische Mitarbeiterin mit eigenem Migrationshintergrund genau die berberische Varietät der Kinder beherrschte. Das Berberische wurde so auch gegenüber den anderen arabophonen marokkanischen Mitarbeitern manchmal als Geheimcode eingesetzt.

Bei der Arbeiten mit dem Tonband und dem Computer brachten einige der älteren Kinder auch eigene Ideen ein: es entstanden kleine Texte für Freunde und Eltern, kleine Aufnahmen mit Witzen und Grüßen an kranke Mitarbeiter. Mit zwei Mädchen wurde erstmals die Verschriftung eines Diktats in Berberisch geprobt, bevor dieser Teil zu einem eigenen Test ausgebaut wurde.

Wie schon die Erfahrungen in der Moschee zeigten, musste bei der Aufgabe der Verschriftung zunächst die Hürde überwunden werden, daß es keineswegs darum ging, eine Übersetzung anzufertigen, sondern die Laute des berberischen Textes ins Medium der Schrift zu übertragen. Der marokkanische Mitarbeiter zeigte ihnen, dass sich hierfür im Prinzip auch arabische Buchstaben eignen. Die Mädchen gingen aber über das Schreiben des ersten Satzes nicht hinaus, weshalb der Weg über die lateinische Schrift ins Spiel gebracht wurde. Der Stimulus der arabischen Schrift war immerhin groß genug, daß zu diesen Textstücken noch marokkanischen Fahnen gezeichnet wurden. Beim Schreiben in lateinischer Schrift stellten

⁴⁹ Maas, Utz / Gust, Helmar / Albes, Christian / Noack, Christina / Thelen, Tobias: Computerbasierte Modellierung orthographischer Prozesse. Abschlußbericht. Osnabrück: unveröffentlichtes Manuskript 1999

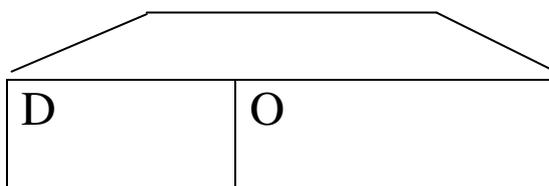
sich bald größere Erfolge ein, sodass wir ausgehend mit den Erfahrungen der Hausaufgabengruppe an eine auch quantitative Ausweitung unseres Corpus gehen konnten.

Die Kinder verloren zunehmend ihre Scheu, miteinander Berberisch zu sprechen. Gegen Ende des Schuljahres praktizierten sie ihren bilingualen Gesprächsstil untereinander auch im Klassenraum, wobei wir gelegentlich um Erklärungen bitten mussten.

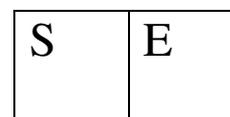
Bei der Gegenüberstellung deutscher und berberischer Laute zeigten sich besonders Probleme im Vokalsystem. Den Kindern gelang (auch in der 4. Jahrgangsstufe) eine Differenzierung der deutschen gespannten Langvokale [o] – [u]; [i] – [e] - auch im Kontrast zum ungespannten [ɛ] nicht immer fehlerfrei, da diese Differenzierungen im Berberischen nicht distinktiv sind. Im Konsonantismus hatten nur die Schüler der Klassen 1 und 2 Schwierigkeiten, einerseits [ɬ] und [x] (als Ach-Laut) bzw. [ʃ] und [ç] (als Ich-Laut) zu differenzieren, die im Berberischen in bestimmten Kontexten als Allophone verwendet werden, also keine Unterschiede in der Bedeutung begründen. Obwohl ihnen in ihrer gesprochenen Varietät des Deutschen die Opposition von gespannten und ungespannten Vokalen verfügbar war, stellte deren unterschiedliche Verschriftung in Schärfungs- und Dehnungskontexten auch für die 4.kläßler noch ein Problem dar. Auch die Differenzierung von ungespanntem [ɪ] und [ɛ] bzw. [ɔ] und [u] bereitete beim Schreiben Schwierigkeiten.

Die Arbeit mit dem erwähnten Computer-Programm stieß am Anfang auf starkes Interesse, nach einigen Wochen setzte aber eine gewisse Ermüdung ein. Nur ein Teil der Schüler der 4. Klasse schaffte es, bis zur systematischen Einführung der Schärfungsschreibung am Ende des Programms vorzudringen. Aber auch für die anderen Kinder war das Programm eine gute Übung im Schreiben und Lesen. Durch Memories und Übungen an der Tafel wurde den meisten Kindern bewusst, daß man Wörter in „Häuser“⁵⁰, also silbisch schreiben kann und daß es unterschiedliche „Häuser“ gibt, je nach dem, ob Silben auf einen Vokal oder einen Konsonant enden bzw. ob sie betont oder reduziert sind. Im Laufe der Zeit lernten sie, auch unbekannte Wörter entsprechend ihres Silbentyps richtig zuzuordnen:

1. Betonte offene Silbe mit losem Anschluß:
Haus mit zwei “Zimmern”, Langvokal ist blau

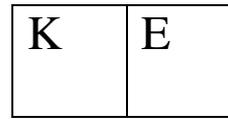
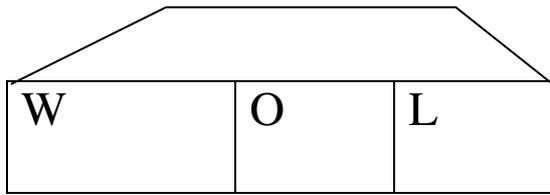


Reduktionssilbe:
Garage mit zwei Zimmern:
Reduktionsvokal ist gelb



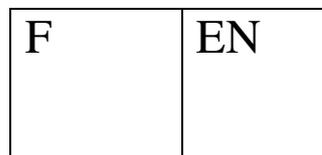
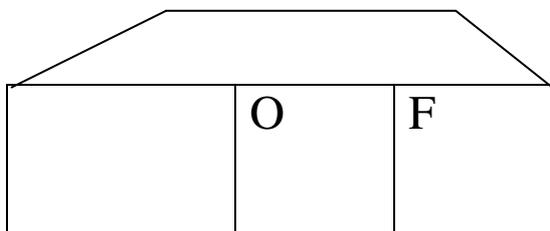
2. Betonte geschlossene Silbe mit festem Anschluss:
Haus mit drei Zimmern. Der Konsonant im dritten Zimmer verkleinert den Vokal, “quetscht” ihn zusammen. Der verkürzte bzw. ungespannte Vokal ist rot:

⁵⁰ vgl. hierzu Röber-Siekmeyer, Christa. 1997. Die Schriftsprache entdecken : Rechtschreiben im offenen Unterricht. Weinheim u. Basel: Beltz.



3. Betonte offene Silbe mit festem Anschluss der Reduktionssilbe:

Haus mit drei Zimmern. Der Konsonant im Anfangsrand der Reduktionssilbe kommt doppelt vor, weil er gleichzeitig als zur "Kürzung" des Vokals im Haus benötigt wird. Der verdoppelte Konsonantenbuchstabe ist grün:



Es war nicht immer einfach, die Kinder am Nachmittag noch zu Lernaktivitäten zu bewegen. Hier zeigte sich einerseits eine starke Belastung durch die Schule, andererseits wurde aber auch ein sozialpädagogischer Bedarf in anderer Hinsicht deutlich: Den Kindern fällt es offenbar schwer, bestimmte Möglichkeiten der Freizeitgestaltung zu nutzen, weil ihnen entsprechende außerschulische Angebote, z. T. auch mit Betreuung fehlen. Einfache Regeln von Gesellschaftsspielen, wie das Würfeln und Ziehen nacheinander, oder das Zusammenspiel in einer Mannschaft mussten immer wieder mit viel disziplinierendem Aufwand vermittelt werden. Dieser Aspekt, der in der ursprünglichen Projekt-Idee nur am Rande vorgesehen war, schob sich zuweilen stark in den Vordergrund.

Die Kooperation mit dem Schulleiter und anderen Mitarbeitern der Schule verlief sehr gut. Nach der anfänglichen Suche nach einem geeigneten Raum erlaubte uns der Schulleiter, ein reguläres Klassenzimmer zu verwenden, was zwar erhöhte Anforderungen an die Disziplinierung der Kinder stellte, aber doch auch in größerem Maße Anregungen für die Arbeit bot. Mit einigen Lehrern kam es auch zum Austausch über die Bewertung von Leistungen der einzelnen Schüler.

Am Beispiel einiger Kinder, deren schulische Entwicklung über den Zeitraum von 8-12 Monaten mithilfe der Hausaufgabenbetreuung verfolgt werden konnte, lässt sich zeigen,

- daß ihr gesprochenes Deutsch von dem autochthon deutscher Mitschüler desselben sozialen Umfelds nur geringfügig bzw. überhaupt nicht abweicht
- in ihrer Aneignung auch der orthographischen Regeln, die in der gesprochenen Sprache fundierbar sind, aber ein deutlicher Rückstand eintritt

Obwohl diese Kinder in ihrem gesprochenen Deutsch über die phonologischen Grundlagen verfügen, auf denen ein entsprechendes orthographisches Wissen aufgebaut werden könnte, kommt dieser Prozess nicht oder nur mit Verzögerungen in Gang. Ein Grund hierfür mag

sein, daß bestimmte Differenzierungen in der Herkunftssprache dieser Kinder nicht vorhanden sind. Umso erschwerender kommt hinzu, daß die Schule hier offenbar keinen Ansatzpunkt findet, die vorhandenen Ressourcen für eine Fundierung der Orthographie zu nutzen.

Dennoch ist die sprachliche Ausgangssituation der marokkanischen Kinder beim Erwerb des Deutschen als Schriftsprache um einiges günstiger als beim Hocharabischen: dort verfügen die Kinder nur innerhalb eines rezitierenden Modus (bei Koranversen) über die Opposition von Lang- und Kurzvokalen, die in der sonstigen marokkanischen Artikulation des Hocharabischen nicht vorhanden ist und damit auch in der gesprochenen Sprache nicht fundiert werden kann.

2.7. Zusammenfassung

Aus den Befunden dieser exemplarischen Analysen ergeben sich Anhaltspunkte für die erheblichen Barrieren, die marokkanische Kinder aufgrund ihres sozialen Umfeldes bei der Aneignung von Schriftkultur haben. Diese Barrieren müssen aber - gegenüber den verbreiteten klischeehaften Vorstellungen – nicht nur differenziert werden; vielmehr sind sie auch für die Kinder in sehr unterschiedlicher Weise wirksam:

- Der Umgang mit Schriftkultur in den marokkanischen Familien in Deutschland ist sehr viel differenzierter, als die Vorstellung von den “Müttern als Analphabetinnen” vermuten lässt. Die Zugänge auch der ersten Einwanderergeneration zu den beiden relevanten Schriftsystemen, dem arabischen und dem lateinischen, können sehr unterschiedlich sein. Weder verhindert ein “Analphabetismus” aufgrund fehlenden Schulbesuchs in Marokko, daß lateinische Buchstaben in praktischer Absicht erlernt werden können, noch garantiert eine Grundbildung im Herkunftsland, daß eine kategoriale Haltung zur Schrift aufgebaut wird, die nur noch auf das lateinische System übertragen werden muss.
- Die zentrale Rolle, die bei der schriftkulturellen Sozialisation im Hocharabischen der Korantext spielt, führt dazu, daß auch unter den Bedingungen der Diaspora, die eine sehr viel bewusstere Auseinandersetzung mit tradierten Normen und Verhaltensweisen verlangen, im Umgang mit der arabischen Schrift nach dem Muster der “Heiligen Schrift” ein „Bildmodus“ (Owens 1996) vorherrschend ist: ein Text wird in einem „fotographischen“ Gedächtnis gespeichert, ohne daß eine Analyse und Rekonstruktion einzelner Elemente möglich ist. Eltern erwarten von den Kindern daher die originalgetreue Reproduktion von Texten, ohne Toleranzschwellen gegenüber Lernerstrategien, bei denen „Fehler“ notwendige Durchgangsstadien im Erwerb von Regularitäten darstellen.
- Gerade da, wo der Arabischunterricht nicht einfach nur im Sinne der Koranschule rezitative Muster vermittelt, sondern sprachliche Strukturen des Hocharabischen analysierbar und verfügbar machen will, führt er zur Desorientierung der Kinder, da er nicht an den Gegebenheiten der gesprochenen Sprache ansetzt und daher aus diesen kein Regelwissen entwickeln kann. Insbesondere die Schreibung der Vokalzeichen für lange Vokale im Hocharabischen wird so zu einem Lotteriespiel, bei dem nicht ausgeschlossen ist, dass es auch die Herausbildung eines phonologischen Bewusstseins für die Kontraste im Vokalismus des Deutschen beeinträchtigt.

- Im Umgang mit ihren mündlichen sprachlichen Ressourcen erweisen sich die Kinder als sehr viel freier, als es die restriktiven Vorstellungen der Angehörigen der ersten Generation über die Tauglichkeit der einzelnen Sprachformen für eine Verschriftung erwarten lassen. Die Ablehnung einer auch nur experimentellen Verschriftung von Berberisch, wie sie in der beschriebenen Elterndiskussion deutlich wurde, erfolgt in der Diaspora vor allem unter religiösem Vorzeichen, indem die Orientierung am Hocharabischen als Pflicht des guten Muslims gesehen wird, von der selbst das Bemühen um den Erhalt der Muttersprache nicht ablenken darf. Demgegenüber existiert für die Kinder ein derartiges Tabu nicht, sobald erst einmal die Möglichkeit eines Schreibens auf Berberisch in ihrem Horizont aufgetaucht ist. Bei der Wahl der Schrift mögen wiederum Fragen der kulturellen Orientierung intervenieren, die aber nicht so stark sind, daß nicht auch aus pragmatischen Erwägungen das lateinische Alphabet gewählt werden kann.

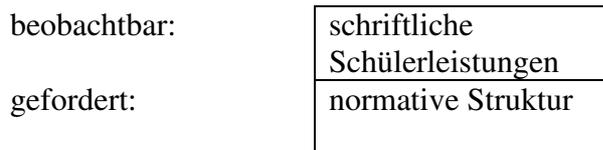
- der deutschen Schule gelingt es nur unzureichend, den Aufbau orthographischer Regeln z.B. bei der Schärfungs- und Dehnungsschreibung in der gesprochenen Sprache der Kinder zu fundieren. Die didaktisch so genannte „Pilotsprache“ des Leselehrgangs bleibt mit der natürlichen Alltagssprache unvermittelt; für einen Teil der Leser kommt ein wirklicher Brückenschlag zwischen beiden Varietäten nicht zustande.

3. Die Rekonstruktion sprachlichen Wissens in gesprochenen und geschriebenen Texten

3.1. Einführung

1. Dieses Kapitel soll mit einem mikroskopischen Blick auf die Daten deutlich machen, wie die schriftkulturellen Ressourcen der marokkanischen Kinder zu diagnostizieren sind. Diese Aufgabe ist nicht trivial, wie im Detail an drei Beispielen gezeigt wird, die auf den ersten Blick verständlich machen, warum diesen Schülern in der Regel bestätigt wird, daß sie keine Erfolgchancen haben, am regulären Unterricht zu partizipieren. Für das deutsche Beispiel ist auf den ersten Blick wohl nur festzustellen, daß es für einen deutschen „Normalleser“ uninterpretierbar ist. Zielsetzung des Projektes ist es in diesem Sinne, ein differenziertes diagnostisches Instrumentarium zu entwickeln, das die auch in solchen scheinbaren „Fehlleistungen“ eingeschriebenen Leistungen sichtbar macht. Ein solches Instrumentarium zeigt die Anstrengungen der Schüler; damit lässt sich die erhebliche Etappe ausmessen, die diese in Richtung auf die anzueignende deutsche Schriftsprache unternommen haben, zugleich mit einem Schritt aus dem kulturellen Selbstverständnis ihrer Heimatkultur heraus, auf das sie die verbreitete Ethnisierung der Ausländerpädagogik festlegen will.

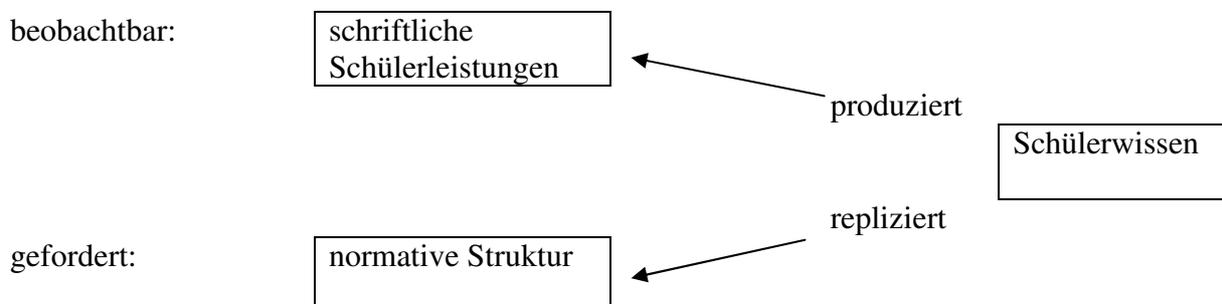
Die diagnostische Ausgangssituation, wie sie in etwa auch den schulischen Gegebenheiten entspricht, kann als eine einfache Gegenüberstellung von beobachtbaren schriftlichen Leistungen und geforderten, normativ korrekten Leistungen repräsentiert werden:



In dieser Gegenüberstellung wird aber nicht deutlich

- in welchem Umfang die Schülerleistungen bereits Teile des normativ Erforderlichen enthalten
- aufgrund welchen Wissens die schriftlichen Schülerleistungen zustande kamen
- wie - ausgehend von den vorhandenen Leistungen - der Weg zur Aneignung der zielsprachlichen Norm geebnet werden kann.

Deshalb ist eine komplexere Modellierung nötig, die mit einer interpolierten Komponente des Schülerwissens umgeht:



Für die Modellierung bedeutet das, daß die beobachtbaren Schülerleistungen als unter den Prämissen dieses Wissenssystems produziert verstanden werden, wobei dieses Wissenssystem selbst wiederum als eine Replik auf das schulisch geforderte normative System zu

interpretieren ist. In der pädagogischen Perspektive impliziert das, daß die schulische Förderung nicht direkt auf den Kontrast von beobachtbaren Fehlleistungen und normativ korrekten Modellen abzustellen ist, sondern eben auf diese interpolierte Wissensstruktur, an der die weitere Förderung anzusetzen hat.

2. Die Interpolation einer solchen Wissensmodellierung ist methodisch riskant. Deshalb sollen in diesem Kapitel die für die weitere Auswertung grundlegenden methodischen Schritte im einzelnen transparent gemacht werden. Der Seitenumfang der folgenden drei Beispiele macht deutlich, daß eine solche Dokumentation nicht für alle Daten möglich ist, die im Projekt ausgewertet wurden. Insofern hat dieses Kapitel einen exemplarischen Status, der die Vorgehensweise im Projekt transparent machen soll.

Für diese Darstellung wurden drei Beispiele ausgewählt, mit den drei im Projekt analysierten sprachlichen Varietäten, für die sich allerdings die diagnostische Konstellation sehr unterschiedlich darstellt.

* Das deutsche Beispiel macht die Standardkonstellation im schulischen Kontext deutlich: Hier kann der Schülerschreibung eine unproblematische normative Modellvorgabe gegenübergestellt werden, so daß eine Analyse der Abweichungen von diesem Modell sinnvoll ist.

* Bei dem arabischen Beispiel sind die Probleme verwickelter. Zwar gibt es auch hier ein schriftsprachliches Modell (Fosha, s. Kap. 1), das auch dem Schülertext gegenüber gestellt wird. Allerdings sind zumindest in dem deutschen Kontext, aus dem unsere Beispiele stammen, die Kenntnisse dieser Schriftsprache bei den Schülern so rudimentär, daß es wenig Sinn macht, die Schülerschreibungen durchgängig als Abweichungen von einem solchen normativen Modell anzusehen. Vielmehr kann nur in einigen Fällen, bei einzelnen Wörtern bzw. komplexen Wortformen/Wortgruppen, eine solche Orientierung auf ein normatives Fosha-Modell angenommen werden. Ansonsten bleiben diese Schreibungen kalibriert auf eine experimentelle Verschriftung des marokkanischen Arabischen, die für die Kinder in der Regel auch Neuland war, ohne ein schriftsprachliches Modell. In diesem Sinne werden die schriftsprachlichen (normativ korrekten) Ausdrucksweisen eingeklammert, die nicht als Modell zu verstehen sind. Sie können in diesem Kontext aber verdeutlichen, wie groß die Diskrepanz im Sinne der in Kap. 1 angesprochenen arabischen Diglossie ist.

* Bei dem berberischen Beispiel gilt das noch mehr. Hier kann kein schriftsprachliches Modell kontrastiert werden. Zwar werden normative Modelle der Verschriftung des Berberischen auch in Berberzirkeln diskutiert. Ein solches Modell müsste auch unterstellt werden, wenn ein schriftsprachlicher Unterricht im Berberischen stattfinden würde (in Marokko nicht anders als in der Diaspora), aber für die Kinder in unserer Untersuchung ist ein solches Modell inexistent, für sie sind solche Diskussionen unbekannt, ist das Berberische eine bisher nicht verschriftete Sprache.

Die drei sprachlich verschiedenen Textbeispiele stammen von drei verschiedenen Schülern, um auch hier ein gewisses Spektrum der Leistung und auch der altersspezifischen Entwicklung deutlich zu machen. Die Interpretation kann sich allerdings nicht nur auf einen solchen Ausschnitt stützen, sondern müsste diesen in den Zusammenhang der gesamten schriftsprachlichen Leistungen der Schüler stellen. Das erfolgt in dem 6. Kapitel, in dem das sprachliche Gesamtprofil von zwei Schreibern der hier analysierten Texte und von weiteren Probanden im Gesamtzusammenhang der erhobenen Daten modelliert wird. In diesem Kapitel

wird zudem auch nur ein Ausschnitt aus den schriftkulturellen Leistungen analysiert: die orthographiebezogenen Textstrukturen. Die darüber hinausgehenden literaten Potentiale bei diesen Schreibern werden ebenfalls erst in Kapitel 6 zur Sprache kommen, um das vorliegende Kapitel vom Umfang her überschaubar zu halten.

3. Wie angedeutet ist zu trennen zwischen den methodischen Schritten, die für eine sprachwissenschaftliche Analyse solcher Texte unternommen werden müssen, und der Modellierung des Wissens der Verfasser dieser Texte. Hieran orientiert sich auch die Darstellung in diesem Kapitel, um das methodische Vorgehen transparent zu machen. In einem ersten Schritt werden die Annahmen systematisch expliziert, die eine Interpretation der Texte möglich machen, angefangen bei der Annahme, daß die Schreiber mit dem Geschriebenen tatsächlich einen Text produzieren wollen, daß sie diesen Text im literaten Sinne strukturieren bis zu den extrapolierten orthographischen Mustern. Die Kriterien für derartig methodisch kontrollierte Schritte liegen v. a. Dingen im Bereich der registrierten Häufigkeiten der Muster in Texten, in Verbindung mit auch textübergreifenden Häufigkeiten, die bestimmte Hypothesen über die zu erwartenden Strukturen erlauben. Derartigen Annahmen können selbstverständlich nicht in direkter Weise auf die Modellierung des Wissens von Schreibern umgelegt werden, die in der Regel nicht über Erfahrungen verfügen, bei denen Häufigkeitszählungen Sinn machen, so wie sie auch keine negativen Annahmen machen (insbesondere nicht bei experimentellen Vorgaben wie bei den Schreibungen des marokkanischen Arabischen und Berberischen). Demgegenüber spielen hier in größerer Weise konnotative Strukturen herein, die umsetzen, wie sich die Schreiber in den schriftkulturellen Koordinatensystem positionieren (s. Kap. 1).

Im Sinne des experimentellen Vorgehens spielt hier auch die Entwicklung der Schreibungen in der realen Zeit des „Experiments“ eine Rolle. So zeigen die Schreibungen durchgängig zu Beginn eine größere Verunsicherung als später, was auch als Schreibstress interpretiert werden kann, insbesondere da, wo eine solche Aufgabe für die Kinder ein bis dahin unerwartetes Neuland bedeutete (wie beim marokkanischen Arabischen und Berberischen). Andererseits zeigen gerade die in sehr hohem Maße experimentellen Vorgehensweisen, daß die Kinder in der realen Zeit nicht nur Sicherheit fanden, sondern z. T. auch sich bemühten, konsistente Schreibungen an den Tag zu legen, die aus dieser zeitlichen Abfolge extrapoliert werden können. Derartige Modellierungen des Wissens sind von globalen Strukturannahmen über die Schreibung dieser Varietäten zu trennen.

Die Anlage der Aufgabenstellung war experimental und dabei auf die Nutzung schriftkultureller Ressourcen abgestellt. Ausgangspunkt bildete hierfür ein mündlicher Text, der in Reaktion auf eine vorgelegte Sequenz von Bildern eine geschlossene Geschichte mit einer homogenisierten Binnenstruktur (vgl. hierzu das folgende Kapitel 4) erzählen und von den Schreibern explizit für die Niederschrift genutzt werden sollte. Auch die mündlichen Erzählungen sind also schon „proto-literat“, die propositionalen Einheiten „Proto-Sätze“: sie sind schon darauf abgestellt, als Äquivalente zu literaten Sätzen verstanden zu werden. Für routinierte Schreiber ist es charakteristisch, daß sie den literaten Ausbaugrad dieser bereits proto-literaten mündlichen Texte bei der schriftlichen Niederschrift noch verfeinern, indem sie editorische Kampagnen auch nach der Niederschrift durchführen, die den geschriebenen Text noch literater machen.

Über die Beschreibung der Strukturen in den Texten hinaus war es das Ziel unserer Untersuchung zu prüfen, wie weit die Schreiber literate Kompetenzen in diesem Sinne haben, also über die Ressourcen verfügen, nach oder bei der Niederschrift den Grad an Literalität der

Texte zu verstärken, wie es für gleichaltrige Schüler der Fall ist, die erfolgreich in der Schule die Schriftkultur aneignen. Es war daher zunächst einmal zu prüfen,

- wieweit auch die mündlichen Texte in diesem Sinne schon „proto-literat“ sind, wie weit sie also die schriftkulturellen Ressourcen für die Niederschrift eines literaten Textes enthalten,
- und wieweit die Niederschrift zu einer weitergehenden literaten Bearbeitung führt oder auch nicht.

Nicht-souveräne Schreiber, die nicht über ein breites Spektrum von Registerdifferenzen verfügen, sondern auf wenige festgelegt sind, sind nicht in der Lage, derartige literate Korrekturen vorzunehmen. Der dramatischste Fall liegt allerdings dann vor, wenn es sich - wie bei einigen marokkanischen Kindern in unserer Gruppe - zeigt, daß literate Ressourcen im Gesprochenen vorhanden sind, die bei der Niederschrift nicht genutzt werden können. Hier handelt es sich offensichtlich um das Resultat einer großen Verunsicherung in der Schule, die das Gegenstück zu der ungenügenden Förderung dieser Schüler dort ist.

Bei den folgenden Analysen werden zunächst jeweils die Rohversionen der mündlichen bzw. schriftlichen Schülertexte präsentiert. Im Mündlichen ist dies ein unkommentiertes Rohtranskript der Aufnahme, im schriftlichen eine Kopie der Schülerschrift. Um diese Texte verständlich bzw. lesbar zu machen, wurde aus ihnen jeweils eine in propositionale Einheiten und Morpheme bzw. Wörter gegliederte sprachliche Struktur extrapoliert. Bei dieser Extrapolation wurde zunächst strikt induktiv verfahren, der Text fortschreitend von einer Äußerung zur nächsten aufbereitet. Für diese Aufbereitung waren methodische Annahmen notwendig, die – einmal aufgestellt – an jeder weiteren Äußerung zu überprüfen waren. Die Bestätigung einer Annahme wurde ebenso in einer Spalte eingetragen wie ein negativer Befund. Erst am Ende des Textes konnte dann überprüft werden, wie häufig eine Annahme zutrifft bzw. widerlegt wurde. Annahmen ohne Gegenbeleg (oder mit sehr wenigen) konnten kategorisch als Schülerwissen formuliert werden, Annahmen mit zahlreichen Abweichungen nur als eine Möglichkeit unter anderen. Den Annahmen wurden – gegliedert nach bestimmten Teilbereichen der Sprachstruktur und Orthographie – Ziffern zugeordnet, denen ein sprachübergreifendes Raster zugrunde lag.

Die so entstandene zweite Textzeile bildete aber oft nur ein Zwischenergebnis. In ihr war nun zwar ein lesbarer Text rekonstruiert, aber gleichzeitig oft noch ein großer Abstand zu einem normativ korrekten Text erkennbar. Dessen Rekonstruktion erfolgte in der dritten Zeile, die den Schülertext in einer standardsprachlichen Version des gesprochenen Hochdeutsch wiedergibt. Hier werden auch Abweichungen des Schülers von der Standardaussprache, Morphologie und Syntax notiert; elliptische Sätze werden dort, wo es unproblematisch, d.h. eindeutig zu sein schien, zu proto-literaten Sätzen vervollständigt.

Zum Abschluss der Präsentation des mündlichen Textes werden die bereits erbrachten Leistungen des Schülers positiv als Annahmen über sein sprachliches Wissen formuliert; die noch bestehenden Unsicherheiten in Bezug auf die Zielsprache werden in eigenen Annahmen formuliert.

Im zweiten Teil der Analyse wird das für den mündlichen Text angewandte Verfahren am Beispiel des schriftlichen Textes wiederholt: die Kopie des Schülertextes dient zum Ausgangspunkt für eine Reinterpretation des Textes, die mithilfe entsprechender Annahmen expliziert werden. Die für den mündlichen Text aufgestellten Annahmen werden nun erweitert, um auch die Verschriftungsprobleme darstellen zu können.

Die zunächst heuristisch formulierten Annahmen werden nach Abschluss der sequenzweisen Analyse auf ihre Gültigkeit überprüft und dann in zwei Gruppen aufgeteilt: Annahmen, die als bereits vorhandenes Schülerwissen positiv formuliert werden können, sowie Annahmen, die nötig sind, um die noch bestehende Diskrepanz zu einem hochsprachlichen Text zu überbrücken.

Aus der Formulierung des Schülerwissens ergeben sich eine Fülle von Ansatzpunkten, wie zur zielsprachlichen Norm weiter voranzuschreiten ist: in einem Teilbereich bereits vorhandenes Wissen muss generalisiert und kategorisch formuliert werden, in seinem Geltungsbereich zu weit gefasstes Wissen muss auf bestimmte Kontexte eingegrenzt und spezifiziert werden; Wissen, in dem sich bereits die normativ geforderte Lösung mit anderen Schreibstrategien mischt, muss so umgearbeitet werden, so daß nur noch die normativ geforderte Lösung übrig bleibt.

Die volle Bandbreite der Annahmeentwicklung und -analyse findet sich nur für den Fall des Deutschen. Bei den Muttersprachen des marokkanischen Arabisch und des Berberischen, wo eine standardisierte schriftsprachliche Varietät fehlt, wird nur eine mögliche, in sich konsistente Experimentalverschriftung als Horizont aufgezeigt. Ein Bezug auf die Orthographie des Hocharabischen findet sich nur in den Teilbereichen der Orthographie, wo an vorhandene Strukturen des marokkanischen Arabisch angeknüpft werden kann.

3.2. Ein Beispiel für die sprachlichen Ressourcen im Deutschen: Souad⁵¹

3.2.1. Präsentation und Analyse des mündlichen Textes

zɔlɪçjɛʃʔanfan/[ja/kansʔanfan] // daisnʔjʊə // də'kʊkt/baidən'fɔʃ/dɛvʰuntʔaʊx/
 [hmm] mnebmdenʔjʊədazɪntzɔ/gantsgɔsəʃti:fn[hmm]mbodnɪzn/pʊ'lo:vɛ/unda
 ɪsən'bet/untn'nɛçt/[hmm] 'hiɛ [hie/dizaitə]/dɛvʔjʊəʃlaftundɛ'huntʃlaft[hmm]/dɛv
 'fɔʃhəʊtʔap/[ja]undaisnʔtu:l/untdiʔstiflʔunt ə/pʊ'loveʔuntdiʔsuə//undɛ'hunt /ʊn
 dɛʔjʊə/kʊkʰaufden'glas/daʔɪsdɛ/fɔʃʔapgəhəʊn/[hmm]//dɛ'huntkʊk/dɛvʰuntget/ʔɪnzə
 'glasɔʔn/undɛʔjʊə/kʊktɪndiʔstifl [ja]/dɛvʔjʊəʔuʃt/undɛhuntʔuʃtʔaʊx
 [hmm]//dɛvʔj/dɛvʰuntf/dɛvʰelt'ɔunte/ʔundɛʔjʊə'kʊkt/[hmm]/undɛvʔjʊəhatdenhunt'fɛsgəh
 altn//undɪhʊnt'lɛkden/[jaa]//dɛvʔjʊəundɪhʊnt/zɪntnax'valtɔgəʔn/
 dɛvʔjʊəhatən'lɔxgəʔundn/undɪhʊnthatən/ainn/vodi'bi:nnɪmɔʔnɔʔnɔʔn/[ja]'honiç/vidashais
 t//undɛʔjʊəhatɪʔfɛ'fɛkt/[ja]//dɛv/'hʊnt/kɛtɛtaʊfden'baum/untɛʔjʊəʔaʊx/kɛtɛtʔaʊxʊf
 denbaum//[hmm]/dɛvʔjʊəʔelt'ɔunte/undɛhʊnt/laʊftvɛk/undɛv/a/ɔ/ʔɔʔlɔ/dɛɪsʔobm//[
 hmm]/dɛvʔjʊəhatəʔaʔsgəhapt/dɛvʔjʊə'kʊkt/aʊfden/undɛhʊnt'kɪçt/[ja]//aɪn/hieʃ/hatde
 nʔjʊə'ɪtɔgəʔn/[hmm]/untge:t//dɛv'hieʃmais
 denʔjʊəʔaʊfdenʔvɛʃ/[hmm]/untɛhʊntʔaʊx//dɛvʔjʊəʔeltʔaʊfden'vɛʃʔunte/aʊx/undɛhʊnt
 [hmm]/dɛvʔjʊə/'hɛɛtʔvɛʃ/[ja]//dɛvʔjʊəʔaktʔɛdɛhʊntduzɔls'lɔɪzəʔn[hmm]//undɛʔjʊə/

⁵¹ Dieses Kapitel basiert auf Vorarbeiten von Maïke Bruns

ɪsaufden'baʊmhox/undəhuntaʊx//deɐ'jʊŋəhatdɪfɛʊʃgəfʊndn[hmm]/dahadi/dahatdɛf/dais
dəjʊŋəfɔntə/hataɪn/f/haja/[hmm]/dəjʊŋəhatn'fɛʊʃmɪtgənɔm[hmm/darɪtsu'ʔɛnde/ nə]mm
(Die Äußerungen in eckigen Klammern stammen vom Interviewer.)

Um diesen hier phonetisch relativ grob transkribierten Text als wirklichen Text verstehen zu können, ist es zunächst nötig, den Text in einzelne propositionale Einheiten, Äußerungen bzw. Sätze zu gliedern, um danach wiederum innerhalb jeder Einheit einzelne Wörter und Morpheme bestimmen zu können. In der folgenden Tabelle wird dieses Verfahren, das im Projekt auf jeden mündlichen Text anzuwenden war, mithilfe eines Apparates methodischer Annahmen dokumentiert.

In der folgenden Tabelle wurde der Text in Sequenzen gegliedert.

1. Zeile: phonetischer Text
2. Zeile: interpretierbarer Text mit Wortgrenzen, Sequenzgrenzen...
3. Zeile: normgerechtes Hochdeutsch (das [ə] vor einem Sonoranten zeigt an, dass der Sonorant silbisch ist.)

	mündliche Sequenzen	neu	bestätigt	Gegen- beispiel
M1	zɔlɪçjɛʃ'ʔanfəŋ zɔl ɪç jɛʃ ʔanfəŋ -n zɔl ɪç jɛʃ ʔanfəŋ -ən	A1, A2, A3, A4.1, A4.2 A4.3.1, A5.0.1, A5.1.2., A5.1.3., A9.1, A9.4, A11.1		
M2	daɪsn'jʊŋə da ɪs ən jʊŋə / da ɪst am jʊŋə /	A4.3.2, A4.4.1 A5.1.4., A9.5, A10.3, A11.2	A1, A3, A4.1, A4.2, A5.0.1, A5.1.2., A9.1, A11.1	A2
M3	də'kʊkt/baɪdən'fɛʊʃ də kʊk -t bar den fɛʊʃ / deɐ kʊk -t aʊf den fɛʊʃ /	A4.3, A5.1.1., A8.2, A8.4.1 A10.5	A1, A3, A4.1, A4.2, A4.7.1., A5.0.1, A5.1.2., A5.1.3., A10.3,	A2
M4	dɛəhʊnt'ʔaʊx/ dɛə hʊnt ʔaʊx /	A4.3.7.	A1, A2, A3, A4.1, A5.0.1, A5.1.2., A8.4.1, A10.3, A10.5	
M5 S1	mmnebmɔdn'jʊŋədazɪntzɔ/gants gɔsə'fti:fn nəbn den jʊŋə /da zɪnt zo gants gɔs -ə ftɪfn nəbən dem jʊŋən /da zɪnt zo gants gɔs -ə ftɪfəl	A8.4.2	A1, A2, A4.1, A4.2, A4.3.2, *A4.7.1., A5.0.1, A5.1.1., A5.1.2., A5.1.3., A5.1.4., A8.2, A8.4.1, A9.4, A9.5, A10.3, A10.2, A11.2	A3
M6	mbodnɪzn/pu'lo:vɛ/ [aʊf]m bodn ɪs [ə]n pu:lo:vɛ aʊf dem bodən ɪst am pu:lo:vɛ		A1, A3, A4.1, A4.2, A4.3.2, , A5.0.1, A5.1.1., A5.1.4., A9.4, A10.3	A2 A4.7.1. (Dativ!)
M7	undaisən'bɛt/unt'nɛçt/ unt da ɪs ən bɛt unt ən nɛçt / unt da ɪst am bɛt unt am ɪçt /(?)	A11.7	A1, A3, A4.1, A4.2, A4.3.2, A5.0.1, A5.1.1., A5.1.2., A5.1.4., A8.4.1, A10.3	A2
M8	hie hie		A1, A3,	A2, A4.1,

				A4.2
M9	deɐ'juŋəflaft deɐ juŋə flaf -t deɐ juŋə flɛf -t	A7.3	A1, A4.1, A4.2, A4.3, A5.0.1, A5.1.2., A8.2, A8.4.1, A9.5, A10.3	A2, A3
M10	ʊndɐ'hʊntflaft ʊnt deɐ hʊnt flaf -t ʊnt deɐ hʊnt flɛf -t	A4.6	A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A5.0.1, A5.1.2., A5.1.3., A7.3, A8.2, A8.4.1, A8.4.2, A10.3, A11.7	
M11 S2	deɐ'fɔɔʃhauʔap/ deɐ fɔɔʃ hau -t ʔap	A7.2	A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A5.0.1, A5.1.2., A5.1.3., A8.2, A10.5	
M12 S3	ʊndaɪsn'ʃtu:l/ʊntdi'ʃtɪflʔʊnt ə/pʊ'loveʔʊntdi'ʃuə// ʊnt da ɪs ən ʃtu:l /ʊnt di ʃtɪfl ʊnt / /ən pʊlove ʊnt di ʃu -ə / / ʊnt da ɪst am ʃtu:l /ʊnt di ʃtɪfəl ʊnt //am pʊlove ʊnt di ʃu -ə / /	A9.3	A1, A3, A4.1, A4.2, A4.3.2, A4.6, A5.0.1, A5.1.1., A5.1.2., A5.1.3., A5.1.4., A8.2, A9.4, A10.3, A10.2	A2
M13 S4	ʊndɐ'hʊnt/ʊndɐ'juŋə/kʊkŋaufden'glas/ ʊnt deɐ hʊnt /ʊnt deɐ juŋə kʊk -n aʊf den glas ʊnt deɐ hʊnt /ʊnt deɐ juŋə kʊk -ən aʊf das glas		A1, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A4.6, A4.7.1. *A4.7.2., A5.0.1, A5.1.1., A5.1.2., A5.1.3., A5.1.4., A7.2, A8.4.1, A8.4.2, A9.4, A10.3, A10.5, A11.7	A2
M14	da'ʔɪsdeɐ/fɔɔʃ'ʔapgəhau/ da ɪs deɐ /fɔɔʃ ap- gə- hau -n / da ɪst deɐ /fɔɔʃ ap- gə- hau -ən /		A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A4.3.2, A5.0.1, A5.1.1., A5.1.2., A5.1.4., A7.2, A8.2, A9.4, A10.5	
M15 S5	dɐ'hʊntkʊk/deɐ'hʊntgɛʔʔɪnzə'glasɕaɪ n deɐ hʊnt kʊk -t /deɐ hʊnt gɛ -t ʔɪn zə glas ɕaɪn deɐ hʊnt kʊk -t /deɐ hʊnt gɛ -t ʔɪn das glas ɕaɪn		A1, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A5.0.1, A5.1.1., A5.1.2., A5.1.3., A5.1.4., A7.2, A8.2, A8.4.1, A8.4.2, A10.3, A10.5	A2, A4.7.1.
M16	ʊndɐ'juŋə/kʊktɪndi'ʃtɪfl ʊnt deɐ juŋə kʊk -t ɪn di ʃtɪfəl		A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A4.6, A5.0.1, A5.1.1., A5.1.2., A5.1.3., A5.1.4., A8.2, A8.4.1, A9.4, A9.5, A10.3, A11.7	
M17 S6	deɐ'juŋəɕʊft deɐ juŋə ɕʊf -t		A1, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A5.0.1, A5.1.2., A8.4.1, A9.5, A10.3	A2
M18 S7 u. S9?	ʊndɐhʊntɕʊft'ʔaʊx ʊnt dɐ hʊnt ɕʊf -t ʔaʊx ʊnt deɐ hʊnt ɕʊf -t ʔaʊx		A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A4.6, A5.0.1, A5.1.2., A5.1.3., A5.1.4., A7.2, A8.4.1, A8.4.2, A10.3, A10.5, A11.7	
M19 S8 u. S10?	deɐj/deɐhʊntf/deɐfɛlt'ɕʊntɐ deɐ j /deɐ hʊnt f /deɐ fɛl -t ɕʊntɐ deɐ hʊnt /deɐ fɛl -t ɕʊntɐ	A5.0.2, A8.4.3	A1, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A5.0.1, A5.1.1., A5.1.2., A5.1.3., A5.1.4., A7.2, A8.4.1, A8.4.2, A9.5, A10.3	A2

M20	ʔundeʔjʊə'kukt ʔunt deʔ jʊə kuk -t		A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A4.6, A5.0.1, A5.1.2., A5.1.4., A8.4.1, A9.5, A10.3, A11.7	
M21	ʊndeʔjʊəhatdenhʊnt'fɛsgəhalt unt deʔ jʊə ha -t den hʊnt fɛs- gə- halt -n / unt deʔ jʊə ha -t den hʊnt fɛst- gə- halt -ən /		A1, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A4.6, A4.7.1., A5.0.1, A5.1.2., A5.1.3., A5.1.4., A7.2, A8.4.2, A9.4, A9.5, A10.3, A11.7	A2, A8.4.1
M22 S11	ʊndəhʊnt'lɛkden/ unt də hʊnt lɛk -t den // unt deʔ hʊnt lɛk -t den //		A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A4.6, A4.7.1., A5.0.1, A5.1.2., A5.1.3., A5.1.4., A7.2, A8.4.2, A10.3, A11.7	A8.4.1
M23 S12	deʔ'jʊəʊndəhʊnt/zɪntnax'valtɡəgəŋ/ deʔ jʊə unt də hʊnt zɪnt nax valt gə- gəŋ -n / deʔ jʊə unt deʔ hʊnt zɪnt tsum valt gə- gəŋ -ən	A11.4	A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A5.4.2. A5.0.1, A5.1.1., A5.1.2., A5.1.3., A5.1.4., A7.2, A7.2, A8.4.1, A8.4.2, A9.4, A9.5, A10.3	A4.4.1.
M24 S13	deʔ'jʊəhatən'lɔxgəfundn/ deʔ jʊə ha -t ən lɔx gə- fund -n deʔ jʊə ha -t am lɔx gə- fund -ən	A11.5	A1, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A5.0.1, A5.1.2., A5.1.3., A8.4.3, A9.4, A9.5, A10.3	A2
M25	ʊndəhʊnthatən/əmnn// unt də hʊnt ha -t am -n / unt deʔ hʊnt ha -t am -ən /		A1, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A4.6, A4.7.1., A5.0.1, A5.1.1., A5.1.3., A5.1.4., A7.2, A10.3, A10.5, A11.7	A2
M26	vodi'bi:nnɪmɛkəmŋen vo di bi:n -n ɪmɛ kəm- ge -n / vo di bi:n -ən ɪmɛ kəm- ge -ən /	A4.3.5	A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A5.0.1, A5.1.2., A9.3, A9.4, A9.5, A10.5	
M27	honiç/vidashaɪst honiç vi das hɪs -t /		A1, A3, A4.1, A4.2, A4.3.5, A5.0.1, A5.1.1., A5.1.3., A8.4.1, A10.5, A11.4	A2
M28 S14	ʊndəʔjʊəhatzɪf'ɛʃɛkt/ unt də jʊə ha -t zɪf ɛʃɛk -t unt deʔ jʊə ha -t zɪç ɛʃɛk -t	A11.6	A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A4.6, A5.0.1, A5.1.2., A5.1.4., A8.2, A8.4.1, A9.5, A10.3, A11.7	
M29 S15	deʔ/'hʊnt/klɛtɛtaufden'baʊm/ deʔ /hʊnt klɛtɛ -t aʊf den baʊm	A9.3	A1, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A4.7.1., A5.0.1, A5.1.1., A5.1.2., A5.1.3., A7.2, A10.3, A10.5	A2
M30	ʊntdəjʊə'ʔaʊx unt də jʊə ʔaʊx / unt deʔ jʊə ʔaʊx /		A1, A3, A4.1, A4.3.7., A4.6, A9.5, A10.3, A10.5, A11.7	A2, A4.2
M31 S16	klɛtɛt'ʔaʊxaʊfdenbaʊm// klɛtɛ -t aʊx aʊf den baʊm //		A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A4.3.3, A4.7.1., A5.0.1, A5.1.2., A5.1.3., A9.3, A10.5	
M32	deʔjʊəfɛlt'kʊntɛ/ deʔjʊəfɛlt'kʊntɛ/		A1, A3, A4.1, A4.2,	A2

S17	deɐ jʊŋə fɛl -t kʊntɐ		A4.3, A5.0.1, A5.1.2., A8.4.1, A8.4.2, A8.4.3, A9.5, A10.3	
M33	ʊndɛhʊnt/lɔʊftvɛk/ ʊnt dɛ hʊnt lɔʊf -t vɛk ʊnt deɐ hʊnt lɔʊf -t vɛk		A1, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A4.6, A5.0.1, A5.1.1., A5.1.2., A5.1.3., A5.1.4., A7.2, A7.3, A8.4.1, A10.3, A11.4, A11.7	A2
M34	ʊndɛɐ/a/ɔ/'ʔɔʏlɔ/dɛis'ʔobm// ʊnt deɐ /a /ɔ / ʔɔʏlɔ / dɛ is obm // ʊnt di ʔɔʏlɔ / di ɪst obən //		A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A4.6, *A4.7.2. A5.0.1, A5.0.2, A5.1.1., A5.1.2., A5.1.4., A9.4, A9.5, A11.7	
M35 S19	deɐ/jʊŋəhatə'ʔaŋsgəhapt/ deɐ / jʊŋə ha -tə ʔaŋs gə- hap -t deɐ / jʊŋə ha -tə ʔaŋst gə- hap -t		A1, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A5.0.1, A5.1.1., A5.1.2., A5.1.3., A7.2, A8.4.1, A9.5, A10.3	A2, A8.4.1
M36	deɐjʊŋə'kʊft/aʊfdɛn/ deɐ jʊŋə kʊf -t /aʊf dɛn / deɐ jʊŋə kʊf -t /		A1, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A4.7.1., A5.0.1, A5.1.1., A5.1.2., A8.4.1, A9.5, A10.3	A2
M37	ʊndɛhʊnt'kɪçt/[ʊnt dɛ hʊnt /kɪç -t ʊnt deɐ hʊnt /kɪç -t		A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A4.6, A5.0.1, A5.1.2., A5.1.4., A8.4.1, A10.3, A11.7	A11.6
M38 S20	//aɪn/hɪɛf/hatdɛnjʊŋ'nɪtɡənɔm/ aɪn /hɪɛf ha -t dɛn jʊŋ -n mɪt- gə- nɔm -n aɪn /hɪɛf ha -t dɛn jʊŋ -ən mɪt- gə- nɔm -ən		A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A4.7.1., A5.0.1, A5.1.1., A5.1.2., A9.3, A9.4, A9.5, A10.3, A10.5	
M39	ʊntɡɛ:t// ʊnt ɡɛ: -t //		A1, A3, A4.1, A4.2, A4.3.3, A4.6, A5.0.1, A5.1.3.,	A2
M40 S21	deɐ'hɪɛfmaɪsdɛnjʊŋə'aʊfdɛnvase/ deɐ hɪɛf fmaɪs -t dɛn jʊŋə aʊf dɛn vase deɐ hɪɛf fmaɪs -t dɛn jʊŋ -ən aʊf dɛs vase		A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A4.7.1., *A4.7.2., A5.0.1, A5.1.2., A5.1.3., A5.1.4., A8.2, A9.3, A9.5, A10.3, A10.5, A11.4	
M41 S22	/ʊntdɛhʊnt'ʔaʊx// ʊnt dɛ hʊnt ʔaʊx ʊnt deɐ hʊnt ʔaʊx		A1, A3, A4.1, A4.3.7., A4.6, A5.0.1, A5.1.2., A7.2, A10.3, A10.5	A2, A4.2
M42	deɐjʊŋəfɛltɔʊfdɛnvasekʊntɐ deɐ jʊŋə fɛl -t aʊf dɛn vase kʊntɐ deɐ jʊŋə fɛl -t aʊf dɛs vase kʊntɐ	A10.4	A1, A3, A4.1, A4.2, A4.3, 4.7.1., *A4.7.2., A8.4.1, A8.4.2, A8.4.3, A9.3, A9.5, A10.3, A11.4	A2
M43	/aʊx/ʊndɛhʊnt/ aʊx /ʊnt dɛ hʊnt aʊx /ʊnt dɛ hʊnt		A1, A2, A3, A4.1, A4.3.7., A5.0.1, A5.1.1., A5.1.4., A7.2, A10.3, A10.5	A4.2
M44 S23	deɐ/jʊŋə'hɛɐtvas// deɐ jʊŋə hɛɐ -t vas		A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A5.0.1, A5.1.1.,	

	deɐ̯ jʊŋə hœ -t vas		A5.1.2., A5.1.3., A9.5, A10.3, A10.4, A11.4	
M45 S24	deɐ̯jʊŋəzaktfyɛdenhʊnt deɐ̯ jʊŋə zak -t fyɛ den hʊnt /		A1, A4.1, A4.2, A4.3, A4.7.1., A5.0.1, A5.1.3., A7.2, A9.5, A10.3, A10.5	A2, A3
M46	duzɔls'laɪzəzɑm du zɔl -st laɪzə zɑ -n		A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A5.0.1, A5.1.2., A5.1.4., A9.5, A10.5	
M47 S25	//undɛjʊŋə/ɪsaʊfdɛn'baʊmhox/ ʊnt dɛ jʊŋə/ɪs aʊf dɛn baʊm hox / ʊnt deɐ̯ jʊŋə/ɪst aʊf dɛn baʊm hox /		A1, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A4.6, A4.7.1., A5.0.1, A5.1.1., A5.1.2., A5.1.3., A5.1.4., A9.5, A10.3, A10.5, A11.7	A2
M48	ʊndɛhʊntaʊx// ʊnt dɛ hʊnt aʊx / ʊnt deɐ̯ hʊnt aʊx /		A1, A3, A4.1, A4.3.7., A4.6, A5.0.1, A5.1.4., A10.3, A10.5, A11.7	A2A4.2
M49 S26	deɐ̯jʊŋəhatdɪfɛɔʃgəfʊndn deɐ̯ jʊŋə ha -t dɪ fɛɔʃ gə- fʊnd -n deɐ̯ jʊŋə ha -t dɛn fɛɔʃ gə- fʊnd -ən		A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A4.3, *A4.7.2, A5.0.1, A5.1.2., A5.1.3., A8.2, A8.4.3, A9.4, A9.5, A10.3	
M50	/dahadi/dahatdɛf/ da ha -t dɪ /da ha -t deɐ̯ f/		A1, A3 A4.1, A4.5, A5.0.1, A5.0.2	A2, A4.2
M51	dɑɪsɔjʊŋəfɔntə/ da ɪs dɑ jʊŋə fɔn tɑ /		A1, A3, A4.1, A4.2, A4.5, A5.0.1, A5.0.2, A10.3	A2,
M52	hatɑm/f/haja/ ha -t am / f /ha ja		A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A4.5, A5.0.1, A5.0.2	
M53 S27	dəjʊŋəhatn'fɛɔʃmɪtɡənɔm dɑ jʊŋə ha -t ən fɛɔʃ mɪt- gə- nɔm -n deɐ̯ jʊŋə ha -t am -n fɛɔʃ mɪt- gə- nɔm -n		A1, A2, A3, A4.1, A4.2, A4.3, A5.0.1, A5.1.2., A5.1.3., A5.1.4., A8.2, A9.3, A9.4, A9.5, A10.3	A4.7.1.

Zunächst wird von der Annahme ausgegangen, daß der Text eines neunjährigen Kindes in dem vorliegenden Umfang aus mehreren Sequenzen besteht (A1). Als Grenzsignale in einem gesprochenen Text können entsprechende Reaktionen des Gesprächspartners gelten, die Verständnis und weitere Aufmerksamkeit signalisieren (A2), oder prosodische Pausen (A3). Beide Annahmen sind hierfür aber weder notwendig noch hinreichend. Deshalb wurde als drittes Kriterium formuliert, daß die Grenze einer Sequenz aus ihren Eigenschaften zu erschließen ist: sie ist eine vollständige Äußerung bzw. ein vollständiger grammatischer Satz. Während sich die Vollständigkeit einer Äußerung nur aufgrund des kommunikativen Kontextes bestimmen lässt, ergibt sich die grammatische Vollständigkeit des Satzes als einer proto-literaten Einheit aus dem sprachlichen Material selbst. In diesem Sinne sind 49 der 53 Sequenzen grammatisch vollständige Sätze, eine weitere als interaktive Äußerung vollständig (21M8), während nur drei Sequenzen als Abbrüche unverständlich bleiben (M50-52).

Es können zusätzliche Kriterien formuliert werden: ein Satz enthält mindestens zwei Satzteile oder Wörter (4.1.), von denen eines ein finites Verb sein muss (4.2.). Die Satzglieder weisen eine der im Deutschen möglichen Wortstellungen auf: Die Vorfeldbelegung mit dem Subjekt und der Verbzweitstellung ist sicher die häufigste Form (4.3.1.); in M1 liegt ein Fragesatz mit

Verbspitzenstellung vor (4.3.6.). Der Satz enthält außerdem ein komplexes Prädikat, dessen nicht flektierter Teil, der Infinitiv, am Satzende steht (4.3.7.).

Die Isolierung der Bestandteile des Satzes als Wörter, der in der Regel keine prosodischen Signale entsprechen (A5.1.1.), ergibt sich meist schon aus der Erschließung der obligatorischen Satzglieder und ihrer Stellung. Diese wird durch zusätzliche Signale wie Haupt- und Nebenakzente verstärkt. Solche Akzente stehen im deutschen auf prominenten Silben, die meist den Wortanfang bilden (A5.1.2.), wenn das Wort nicht ohnehin nur aus einer Silbe besteht. Als weiteres Kriterium für Wortränder dienen zulässige Silbenränder. Im oberen Beispiel (21M1) kann der Glottisverschluss immer nur am Anfang einer Silbe stehen, während umgekehrt [ç] - abgesehen von Fremdwörtern - nur in einem Silbenendrand auftritt. (A5.1.3.)

Auf der Ebene der Laute zeigt das Beispiel schließlich, daß die Schülerin die Phonologie der deutschen Umgangssprache akzentfrei beherrscht, sowohl im Bereich der Konsonanten wie dem der Vokale. Insbesondere kann sie zwischen losen und festen Anschlüssen unterscheiden, was eine Voraussetzung für den Erwerb der Schärfungsschreibung darstellt. Gegenüber der dritten Zeile, die die Explizitlautung enthält, liegt daher keine Normabweichung vor.

Dies verhält sich anders bei M 3: hier erfordert die Standardsprache nach dem Verb [kukən] eine andere Präposition für das Bewegungsziel des Schauens, z.B. [auf]. In der Umgangssprache ist die gewählte Präposition weniger auffällig. Vom Standard abweichende Präpositionen treten außerdem bei den Verben gehen (M23), rufen (M36) und sagen (M45) auf, betreffen also immer Prädikate des syntaktischen Kerns, deren jeweils erforderliche Konstruktion durch keine allgemeine Regel gefasst werden kann.

Als Kasusmarkierung ist hier ein Akkusativ gesetzt, obwohl der Kontext der Präpositionen [bar] einen Dativ erfordert. Im Sinne der Umgangssprache des Ruhrgebiets ist dieser Gebrauch im Mündlichen aber unproblematisch. Er gilt übrigens für alle präpositionalen Objekte (12 Fälle im Text, vgl. auch M5) (A4.7.1.)

Synopse der Annahmen zum mündlichen Text von K21D

Methodische Annahmen	Annahmen über das Wissen des Kindes	normative Annahmen
I Annahmen zur Sequenzgliederung		
A1 Der Text ist in einzelne Sequenzen gegliedert.	= A1	
A2 Eine Sequenzgrenze kann sich durch die Bestätigung / Reaktion des Interviewers (hmm, ja ..) ergeben. Nicht jede Sequenzgrenze ist durch eine Interviewer - Bestätigung markiert.		
A3 Eine Sequenzgrenze kann durch eine Pause markiert sein. Nicht jede Pause markiert eine Sequenzgrenze. Sequenzgrenzen sind nicht immer durch Pausen markiert.	= A3	
A4 Sequenzgrenzen können aus Äußerungsmerkmalen oder Satzbaumustern abgeleitet werden.	= A4	
A4.1 Eine Sequenz enthält mindestens zwei Wörter	= A4.1.	
A4.2 Eine Sequenz enthält eine finite Verbform	W4.2 Eine Sequenz enthält vorzugsweise eine finite Verbform	

	(Gegenbeispiele im Text sind Sequenzen mit Verbauslassung nach dem Muster „de hunt aux“ (M4, M18, M30, M41, M43, M48), die an den Vordersatz anschließen.	
A4.3. Satzbaumuster		
A4.3.1. Eine Sequenz zeigt häufig das Satzbaumuster: Subjekt + Verb + X	= A4.3.1	
A4.3.2 ADV + V + X	= A4.3.2	
A4.3.3 Sequenz mit Koordinationsreduktion	= A3.3.3	
A4.3.5 Subordination	= A3.5.5	
A4.3.7 Sequenz mit Verb - gapping	W4.3.7. In einer Sequenz ist Verbauslassung möglich, wenn das Verb der vorausgehenden Sequenz eingesetzt werden kann.	
A4.3.8 In dialogischen Teilen kann eine Fragesatzwortstellung mit Verbspitzenstellung stehen.	= A4.3.8	
A4.4. Obligatorische Konstituenten		
A4.4.1. Nomina stehen mit Artikel, wenn sie nicht Eigennamen, generisch oder indefinite Plurale sind (=W4.4.1.)	W4.4.1. Nomina stehen mit Artikel, wenn sie nicht Eigennamen, generisch oder indefinite Plurale sind (Das einzige Gegenbeispiel S23 [nax valt] ist analog zu „nach Hause“ gebildet)	
A4.4.2. Verben können mit direkten oder präpositionalen Objekten stehen.	= A4.4.2	
		N4.4.2.1. Die beim Verbszenario erforderliche Präposition ist für jedes Verb lexikalisch festgelegt: gucken → auf (M 3) gehen → zu, in (M23), nach ist auf bestimmte Kontexte (z.B. Eigennamen von Orten) beschränkt. rufen → nach (M36) sagen → zu (M45)
A4.5 Sequenzen können abgebrochen werden		
A4.6 <Und> wird in reihender Funktion benutzt und steht am Anfang einer neuen Sequenz	= A4.6	
A4.7. Morphologische Markierungen		
A4.7.1. Bei notwendiger Kasusmarkierung stehen Artikel im Akkusativ; bei Nomina kann der Akkusativ markiert werden.	= A4.7.1	N4.7.1. Bei den Kasusmarkierungen am Artikel muss zwischen Akkusativ und Dativ differenziert werden.
A4.7.2. Am Artikel können Numerus und Genus differenziert werden (=W4.7.2.)	= A4.7.2	N4.7.2. Das Genus eines Nomens ist lexikalisch festgelegt

		„Wasser“, „Glas“ → Nt (Neutrum), (M13, M40, M42) „Eule“ → Fem (Feminin) (M34) „Frosch“ → Mas (Maskulin) (M49)
II Annahmen zur Wortabgrenzung /-gliederung		
A5.0 Eine Sequenz besteht aus Wörtern	= A5.0	
A5.0.1 Ein Wort besteht aus mindestens zwei Phonemen, im Satzkontext kann aber auch ein einzelner Laut ein Wort repräsentieren (z.B. [n] für den indefiniten Artikel)	= A5.0.1	
A5.0.2 Wörter können abgebrochen werden (Fehlstart)	= A5.0.2	
A5. Wortgrenzen		
A5.1.1. Eine Wortgrenze kann durch eine Pause markiert sein. Vorzugsweise wird zwischen Wörtern keine eindeutige Pausengliederung vorgenommen.	= A5.1.1.	
A5.1.2. Ein Wort kann durch einen wortinitialen Akzent markiert sein (Problem: in der Transkription wurden nur Hauptakzente notiert) (=W5.1.2.)		
A5.1.3 In einer Einheit kann sich die Wortgrenze durch die Aufteilung der Silben nach zulässigen Anfangs- bzw. Endrändern ergeben.	= A5.1.3.	
A5.1.4 Im Wortübergang können lautliche Anpassungen und Reduktionen realisiert sein, die zur Wortisolierung aufgelöst werden müssen.	= A5.1.4.	
A7.1 Wörter können an verschiedenen Stellen im Text unterschiedlich lautlich realisiert sein.	= A7.1	
A7.2 Auslautverhärtung wird lautlich realisiert.	= A7.2	
A7.3 / ε / als Umlaut kann auch als [a] produziert sein.		N7.3 Ein [ε] (Umlaut) muss vom Phonem [a] klar unterschieden werden.
III Annahmen zu den Silben und deren einzelnen Segmenten (phonographische Ebene)		
A8: Silben		
A8.1.2.1: Komplexe Artikulation im Anfangsrand wird realisiert	= A8.1.2.1	
A8.2.2: (komplexe) Silbenendründer		
A8.2.2.1 Bei einem komplexen Silbenendrand kann das Element, das am weitesten vom Kern entfernt ist, nicht gesprochen sein.	= A8.2.2.1	N8.2.2.1 Bei einem komplexen Silbenendrand muss das Element, das am weitesten vom Kern entfernt ist, immer realisiert werden.
A8.2.2.2 Vokalisierte Elemente in kernnaher Position eines komplexen Silbenendrandes werden gesprochen.	= A8.2.2.2	
A8.2.2.3 [n] als einfacher Endrand wird gesprochen	= A2.2.3	
A9: Vokalismus in Silbenstrukturen		
A9.1.1: In der prominenten und unmarkierten Silbe wird immer ein Vokal als Silbenkern gesprochen.	= A9.1.1	
A9.1.2: Feste Anschlüsse werden gesprochen.	= A9.1.2	
A9.1.3: Lose Anschlüsse werden	= A9.1.3	

gesprochen.		
A9.2.1 Der Reim einer geschlossenen Reduktionssilbe wird als silbischer Konsonant realisiert	= A9.2.1	
A9.2.2 Der Reim einer offenen Reduktionssilbe wird als ə - Schwa oder ɐ -Schwa realisiert.	= A9.2.2	
A10: Vokale		
A10.2: Das gespannte [i] wird lang gesprochen	A10.2	
A10.3: Das Phonem / ʊ / wird als [u] realisiert	A10.3	
A10.4: Im vorderen Bereich werden folgende Vokale differenziert: / i // ɪ // e // ε /	vgl. A10.4.	N10.4: Auch im vorderen Bereich müssen gerundete Vokale differenziert werden: / ø // œ // y // ʏ /
A10.5 Diphthonge werden realisiert	= A10.5	
A10.6: [e], [ɛ] oder [ə] werden nicht an Wörter angehängt.		
A11: Konsonanten		
A11.1 Der velare Nasal [ŋ] wird lautlich realisiert	= A11.1.	
A11.2 Der palatale Frikativ [j] im Anlaut wird realisiert	= A11.2	
A11.4 Der stimmlose labiodentale Frikativ [v] wird realisiert	= A11.4	
A11.5: Der velare Frikativ [x] wird lautlich realisiert	= A11.5	
A11.6 Im postalveolar / palatalen Bereich können die Frikative [ʃ] und [ç] differenziert werden	= A11.6	N11.6 [ç] muss auch im Endrand immer von [ʃ] differenziert werden
A11.7 Das Wort [unt] wird häufig mit dem folgenden Artikel als Einheit gesprochen [undə]		

Bei der Interpretation des mündlichen Textes konnten eine Reihe von notwendigen methodischen Annahmen, sofern sie kategorisch bzw. in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle angewandt wurden, verifiziert und damit auch positiv als Wissen des Kindes formuliert werden. Eine Gegenüberstellung beider Annahmenlisten findet sich in der beigefügten Synopse. Hierbei zeigte sich, daß einige Annahmen modifiziert bzw. reformuliert werden mussten. (vgl. z.B. die Annahmen: W4.2., 4.3.7., 4.4.1. in der Synopse)

Durch die Berücksichtigung dieser Annahmen als Wissen des Kindes lässt sich der gesprochene Text in einer Weise rekonstruieren, die ihn verständlich macht. Auf dieser Stufe der zweiten Textzeile entspricht er aber noch nicht der deutschen Standardsprache. Um schließlich zu einem solchen Text zu kommen, sind eine Reihe zusätzlicher „normativer“ Annahmen erforderlich, auf die sich bereits ein Teil des Kinderwissens bezieht, die aber darin noch nicht vollständig enthalten sind. (vgl. hierzu die rechte Spalte der Synopse) Die geringe Zahl der hier enthaltenen zusätzlichen Annahmen zeigt an, daß der gesprochene Text der Standardsprache schon sehr nahe ist.

Die Bereiche, in denen das Schülerwissen in Richtung auf das Standarddeutsch erweitert werden muss, betreffen bei der Syntax nur die Unterscheidung von Akkusativ und Dativ (N4.7.1.), den korrekten Gebrauch der Genusmarkierung des Artikels (N4.7.2.) sowie bestimmter Präpositionen bei bestimmten Verben (N4.4.2.1.); im Bereich der Phonologie sind nur die gerundeten Palatalvokale (N10.4.), das [ç] im Endrand (N11.6.) und die Differenzierung von [a] und [ɛ] betroffen.

3.2.2. Präsentation und Analyse des schriftlichen Textes

Original des geschriebenen Textes

Datt lisch schti fl frosch Haeut apen
 Schtül an schti fl Hgen kockt bengalas
 ber Hute kockt im bem Galass ber Rufft
 umb ber Hute Rufft ber Hote Felt Rotr
 umb ber Hat ber Hote Felt umb ber Hote
 Lek bem Hgen unt bie sit Fatr Gaen ber Hote
 Hat an Lor Gfod umb ber Hgen Hat sische schrkt
 ber Hote Klet im Bame im ber Hge Klet im
 Bame ber Hoge Felt Roter umb Hat Blatin
 Bame der Hoge Hat AGS ber Hote Felt AF
 bem Hisch Roter ber Hisch schmas ber im Hoge
 im Wass umb ber Hint Felt Roter Wass
 ber Hoge Hot Fass ber Hoge sit Fiber Hot in
 umb der Hoge Klat AF ber Bame. ber Hoge Hat
 ber Frosch Gfbn ba Hoge ber Frosch Gnom
 Hoge Hat ben Frosch Mit Gnom

Entwicklung der methodischen Annahmen

Das Verfahren des Aufstellens und Erprobens von Annahmen erweist sich nun als einziges Mittel, um dieses auf den ersten Blick unlesbare Dokument als einen verständlichen Text zu rekonstruieren. Zunächst kann auch hier von der Annahme des mündlichen Textes ausgegangen werden, daß es sich um einen Text handelt, der in eine Reihe von propositionalen Einheiten gegliedert werden kann (A1). Signale für Sequenzgrenzen müssen in einem schriftlichen Text aber mit anderen Mitteln realisiert werden. Souad schreibt ihren Text in unverbundener Schrift und nutzt die Größe der Spatien nicht systematisch, um Wort- und Satzgrenzen zu markieren. Untersucht man die erste Textzeile < Battlisch schtifl froschHaeutApen>, dann entdeckt man vor und nach <schtifl> ein größeres Spatium. Es wird von der Annahme ausgegangen, daß ein größeres Spatium immer eine Wortgrenze kennzeichnet, daß eine Wortgrenze aber nicht immer durch ein Spatium gekennzeichnet ist (A5.1.1.). Somit entspricht <Battlisch> und <schtifl> jeweils mindestens einem Wort.

Für die Einheit <schtifl> kann aufgrund folgender Annahmen <Stiefel> angenommen werden:

1. Der postalveolare Frikativ [ʃ] wird kontextunabhängig im komplexen Anfangsrand mit <sch> notiert. (A8.3)
2. Das lange [i:] wird mit <i> notiert. (A10. 2)
3. Bei silbischen Konsonanten in der Reduktionssilbe wird für den Kern und den Endrand nur der entsprechende Konsonant verschriftet. (A9.4)

Die Einheit <Battlisch> hat keine Entsprechung zu einem Wort. Zwei Silben bilden die Obergrenze für die anzunehmenden Wörter. Die Grenze wird zwischen <Batt> und <lich> gezogen, da im Deutschen <tl> und <ttl> als Anfangs- und Endränder nicht zugelassen sind. Eine Aufteilung in <Bat> und <tlisch> und andere Kombinationen scheiden somit aus. Als Annahme kann formuliert werden: In einer nicht durch Spatien getrennten Einheit kann sich die Wortgrenze durch die Aufteilung der Silben nach zulässigen Anfangs- und Endrändern ergeben (A5.1.3.). Zunächst wird also unterstellt, dass Souad über ein Konzept über die im Deutschen zugelassenen Konsonanten in (komplexen) Anfangs- und Endrändern verfügt.

Bei <Batt> weicht nur der Silbenkern von <Bett> ab. Den Vokalen [ɛ] und [a] ist zudem gemeinsam, daß sie weder eng noch gerundet sind. In Souads Text scheint ein [ɛ] durch ein <a> repräsentiert sein zu können (A10.1). <Batt> trägt eine Majuskel. Da kein Artikel geschrieben wurde, handelt es sich um den Text- und Sequenzanfang und gleichzeitig um einen nominalen Kern. Zur Überprüfung am weiteren Text kann die Annahme aufgestellt werden, dass nominale Kerne eine Majuskel erhalten (A6.1).

Weiter wird angenommen, daß eine Sequenz mindestens zwei Wörter und in der Regel eine finite Verbform enthält (A4.2.). Wird <lich> aus syntaktischen Gründen als Verbform interpretiert, spricht folgendes für <liegt>:

1. Der Anfangsrand ist identisch. Der einfache Anfangsrand wird immer korrekt notiert. (A8.1)
2. Der Silbenkern ist (bis auf die Länge) korrekt wiedergegeben. In der prominenten und unmarkierten Silbe wird immer ein Vokal als Silbenkern notiert (A9.1). Das lange [i:] wird als <i> notiert (A10. 2).
3. Statt <g> kann im Endrand entsprechend der regionalen Aussprachevariation ein <ch> oder <sch> notiert sein. (A7.4)

4. Das nicht verschriftete [t] stellt als letztes Element des komplexen Endrandes das schwächste Element dar. Das Element, das am weitesten vom Kern entfernt ist, kann ausgelassen werden. (A8.4.1) Als Morphem für die 3. Person Singular im Präsens ist es in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle realisiert, also für die Schreiberin verfügbar.

Als erste Sequenz wird <Battlisch schtifl> mit der orthographischen Entsprechung <Bett liegt Stiefel> isoliert. Dazu sind zwei weitere Annahmen notwendig:

- 1 Eine Sequenz zeigt häufig das Satzbaumuster: Subjekt + Verb (+ weitere Elemente) (A4.3)
- 2 Artikel und Präpositionen können ausfallen (A4.4.1. bzw. 4.4.2.)

Aufgrund des mündlichen Textes könnte am Textanfang auch eine Aufzählung vermutet werden, <lich> wäre dann wahrscheinlich <Licht>. Das im mündlichen entsprechende Element war anhand der Aufnahme nur schwer zu identifizieren und wurde als [nɛçt] transkribiert. Wird <Licht> angenommen, entfällt die zweite Annahme (A10.2) und bei der dritten Annahme geht es nicht um die phonographische Verschriftung einer Spirantisierung, sondern um die Notierung der Aussprachevariation [lɪft] für hochsprachlich [lɪçt] (A11.6). Die Annahmen zur Sequenzgliederung müssten um die Annahme erweitert werden, dass Sequenzen auch elliptisch sein können (A4.5).

K21D: Schriftlicher Text Annahmentabelle

Zeilen in der Tabelle:

1. Zeile: entsprechende mündliche Sequenz(en), eingeklammert sind die Elemente, die vom Kind nicht für die Verschriftung genutzt wurden
2. Zeile: Wiedergabe der Kinderschreibung
3. Zeile: interpretierbarer, lesbarer Text
4. Zeile: orthographisch korrekte Schreibung

	schriftliche Sequenz	neu	bestätigt	Gegenbeispiel
S1 M5-7	[mmnebm̩denˈjʊŋədazɪntzo/gantsgɔsə]ˈ fti:fn[hmm mbodnɪzn puˈlo:vɐ /ʊndarsən]ˈbɛt [ʊntn] ˈnɛçt/ Battlisch schtifl <im> Bätt / Bett lich<t> <ein> schtifl <im> Bett liegt <ein> Stiefel	A1, A2.1, A4.1, A4.2, A4.3.1, A5.1.1		A3, A4.4.1, A4.4.2
	Battlisch	A5.1.3		
	Batt: <Bett>	A5.1.2, A5.1.5.1, A6.1, A8.1.1, A9.1.1, A10.1		A7.5
	lich: <liegt >	A7.4, A8.2.2.1, A10.2,	A8.1.1, A9.1.1	A5.1.2, A6.2
	schtifl: <Stiefel>	A8.1.2.2, A9.2.1	A5.1.1, A10.2, A9.1.1	A5.1.2, A6.1, A8.1.2.1

S2 M11	de'e'fɔɔ]hautʔap froschHaeutAp <der> frosch Haeut Ap <der> Frosch haut ab	2.2, 5.3, 5.3	A1, A2.1, A4.1, A4.2, A4.3.1	A3, A4.4.1
	frosch: <Frosch>		A9.1.1	A5.1.2, A6.1, A8.1.2.1
	Haeut: <haut>	A6.2, A10.5.2	A5.1.2, A8.1.1, A9.1.1	
	Ap: <ab>	A7.2	A5.1.2, A 6.2, A9.1.1	
S3 M12	[ʊndais]n'ftu:l [ʔuntɔi] 'ftifl [ʔunt ə/pu'loveʔuntɔi'fuə] en SchtülAnSchtifl en Schtül An Schtifl ein Stuhl ein Stiefel	A4.4.1	A1, A2.1, A4.1, A4.5	A3, A4.2, A4.3.1
	en: <ein>	A2.3, A6.3, A10.5.3,	A2.2, A9.1.1	A5.1.2,
	Schtül: <Stuhl>	A9.1.3, A10.4	A5.1.2, A6.1, A8.1.2.2, A9.1.1	A8.1.2.1
	An: <ein>	A7.1, A10.5.1	A5.1.2, A9.1.1	A6.3
	Schtifl: <Stiefel>		A5.1.2, A6.1, A8.1.2.2, A9.1.1, A9.2.1, A10.2	A7.1, A8.1.2.1
S4 M13	[ʊndə'hunt/undəe]jʊŋə/kʊk[ɲauf]den'glas/ HGenKoKtbenGalas <der> H<u>Ge Kukt <auf> ben Glas <der> Junge guckt <auf> das Glas	A4.7.1	A1, A2.1, A2.2, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.4.1	A3, A4.4.1, A4.4.2
	HGen: Junge	A6.4, A11.1, A11.2, A13	A5.1.2, A6.1,	A8.1.1, A9.1.1, A9.2.2
	KoKtben:		A5.1.3	
	KoKt: <guckt>	A7.5, A10.3	A5.1.2, A6.2, A8.1.1, A9.1.1	A8.2.2.1
	ben: <den>	A12	A4.7.1*, A6.3, A9.1.1	A5.1.2, A8.1.1
	Galas: <Glas>	A8.1.2.1	A2.3, A5.1.2, A6.1, A8.1.1, A9.1.1, A13	A11.3
S5 M15	de'huntkʊk/[de'e'huntget/]ʔmzə'glas [kʌɪn] berHuteKokt im bemGalass der Hu<n>t Kokt im bem Glass der Hunt guckt in das Glas		A1, A2.1, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.4.1, A4.4.2	A3
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A8.1.1
	Hute: <hunt>	A8.2.2.2, A10.6	A5.1.2, A6.1, A7.2, A8.1.1, A9.1.1	A10.3
	Kokt: <guckt>		A5.1.2, A6.2, A7.5, A8.1.1, A9.1.1, A10.3	A7.1, A8.2.2.1
	im: <im>	A5.1.4	A4.7.1*A6.3, A9.1.1	A5.1.2,

	bem: <dem>		A4.7.1*, A6.3, A9.1.1, A12	A8.1.1
	Galass: <Glas>	A11.3	A5.1.2, A5.1.5.1, A6.1, A7.1, A8.1.1, A8.1.2.1, A9.1.1, A13	
S6 M17	deɐ̯[ˈjʊŋə]ʁʊft berRüft ber Rüft der ruft		A1, A2.1, A4.1, A4.2, A4.3.1	A3
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	Rüft: <ruft>		A2.3, A5.1.2, A6.2, A8.1.1, A9.1.1, A10.4	
S7 M18	ʊndɛhʊntʁʊft [ˈʔaʊx] umbberHateRüft umb ber Ha<n>t Rüft und der Hund ruft	A4.6	A1, A2.1, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.4.1	A3
	umb: <und>	A11.7	A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A10.3
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	Hate: <Hund>		A5.1.2, A6.1, A7.1, A7.2, A8.1.1, A8.2.2.2, A9.1.1, A10.6	A10.3
	Rüft: <ruft>		A5.1.2, A6.2, A7.1, A8.1.1, A9.1.1, A10.4	
S8 M19	[deɐ̯j/]deɐ̯hʊnt[f/deɐ̯]feltʁʊntɐ berHoteFeltRotr ber Ho<n>t Felt Rot<e>r der Hund fällt runter		A1, A2.1, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.4.1	A3
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	Hote: <Hund>		A5.1.2, A6.1, A7.1, A7.2, A8.1.1, A8.2.2.2, A9.1.1, A10.3, A10.6	
	Felt: <fällt>	A7.3	A5.1.2, A6.2, A7.5, A8.1.1, A9.1.1	A8.2.2.1, A8.2.2.2, A10.1
	Rotr: <runter>	A8.2.1.1, A9.2.3	A2.3, A5.1.2, A6.2, A8.1.1, A9.1.1, A10.3	
S9 M18?	ʊndɛ[hʊnt [ʁʊft ʔaʊx] umbberHat umb ber Hat und der hat / Hund		A1, A2.1, A4.1, A4.5, A4.6	A3, (A4.2), A4.3.1,

	umb: <und>		A5.1.3, A6.3, A7.1, A9.1.1, A11.7, A12	A5.1.2, A10.3
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	Hat: <hat> oder <Hund> (Sequenzabbruch)		A5.1.2, A6.2, A8.1.1, A9.1.1	
S10 M19?	[deʋj/ deʋhʊnt f/deʋ fɛlt 'ʁʊntɐ] berHoteFelt ber Ho<n>t Felt der Hund fällt		A1, A2.1, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.4.1	A3
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	Hote: <Hund>		A5.1.2, A6.1, A7.1, A7.2, A8.1.1, A8.2.2.2, A9.1.1, A10.3, A10.6	
	Felt: <fällt>		A5.1.2, A6.2, A8.1.1, A9.1.1	A7.1, A8.2.2.1, A8.2.2.2
S11 M22	ʊndɛhʊnt'lɛkden/ umbberHote lekbem HGren umb ber Ho<n>t lek<t> bem H<u>Gen und der Hund leckt den Jungen		A1, A2.1, A2.2, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.6, A4.4.1	A3
	umb: <und>		A5.1.3, A6.3, A7.1, A9.1.1, A11.7, A12	A5.1.2, A10.3
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	Hote: <Hund>		A2.3, A5.1.2, A6.1, A7.1, A7.2, A8.1.1, A8.2.2.2, A9.1.1, A10.3, A10.6	
	lekbem:		A5.1.1, A5.1.3,	A10.1
	lek: <leckt>		A7.5, A8.1.1, A8.2.2.1, A9.1.1	A5.1.2, A6.2,
	bem: <dem>		A4.7.1*, A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	Hgren: <Jungen>		A5.1.1, A5.1.2, A6.1, A6.4, A7.1, A11.1, A11.2, A13	A8.1.1, A9.1.1, A9.2.1
S12 M23	[deʋ'ʃʊəʊndɛhʊnt/ zɪnt nax 'valtɡəɡan/ untbiesitfatrGaen unt bie si<n>t <in> <den> fal<t> rGa<g>en und die sind <in> <den> Wald gegangen		A1, A2.1, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.6	A3, A4.4.1, A4.4.2
	unt: <und>		A5.1.3, A6.3, A7.1, A9.1.1	A5.1.2, A10.3, A11.7
	bie: <die>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A8.1.1, A10.2

	sit: <sind>		A5.1.3, A8.1.1, A8.2.2.2, A9.1.1	A5.1.2, A6.2,
	fat: <Wald>	A11.4	A5.1.3, A7.2, A8.2.2.2, A9.1.1	A5.1.2, A6.1, A8.1.1
	rGaen: <gegangen>	A9.2.2	A6.4, A9.1.1, A13	A5.1.2, A6.2, A8.1.1, A9.2.1, A11.1
S13 M24	deʋ 'jʊŋə]hatən'lɔxgəfʊndn/ berHote Hat AnLorGfod ber Ho<n>t Hat An Lor Gfod<n> der Hund hat ein Loch gefunden		A1, A2.1, 2.2, A3, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.4.1	A3
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	Hote: <Hund>		A2.3, A5.1.2, A6.1, A7.1, A7.2, A8.1.1, A8.2.2.2, A9.1.1, A10.3, A10.6	
	Hat: <hat>		A5.1.1, A5.1.2, A6.2, A8.1.1, A9.1.1	A7.1
	An: <ein>		A5.1.2, A7.1, A9.1.1, A10.5.1	A6.3
	Lor: <Loch>	A11.5	A5.1.2, A6.1, A8.1.1, A9.1.1	
	Gfod: <gefunden>		A5.1.2, A6.2, A8.1.1, A8.2.1.1, A9.1.1, A9.2.1, A9.2.2, A10.3, A13	A12
S14 M28	ʊndəjʊŋəhatzɪf'e'fʊɛkt/ unbberHGenHatSischeschrkt unb ber H<u>Ge Hat Sisch eschr<e>kt und der Junge hat sich erschreckt		A1, A2.1, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.4.1, A4.6	A3
	unb: <und>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A10.3, A11.7
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	HGen: <Junge>		A5.1.2, A6.1, A7.1, A11.1, A11.2, A13	A8.1.1, A9.1.1
	Hat: <hat>		A5.1.2, A6.2, A8.1.1, A9.1.1	A7.1, A9.2.2
	Sisch: <sich>		A5.1.2, A8.1.1, A9.1.1, A11.6	A6.3
	eschrkt: <erschreckt>		A2.3, A7.5, A8.1.2.2	A5.1.2, A6.2, A8.1.2.1, A8.2.2.1, A9.1.1

S15 M29	dɛɐ/ˈhʊnt/klɛtɛt[ˈaʊfdɛn]ˈbʌʊm/ berHoteKletimBame im ber Ho<n>t Klet<ert> im Bam der Hund klettert in den Baum		A1, A2.1, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.4.1, A4.4.2	A3
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	Hote: <Hund>		A5.1.2, A6.1, A7.1, A7.2, A8.1.1, A8.2.2.2, A9.1.1, A10.3, A10.6	
	Klet: <klettert>	A9.1.2	A5.1.2, A6.2, A9.1.1, A9.2.3	A8.1.2.1, A10.1
	im: <im>		A4.7.1*, A6.3, A9.1.1	A5.1.2, A7.1
	Bame: <Baum>		A5.1.1, A5.1.2, A6.1, A8.1.1, A9.1.1, A10.5.1, A10.6	
	im : <im>		A6.3, A9.1.1	A5.1.2, A7.1
S16 M30- 31	[ʊnt]dɛjʊŋə[ˈʔaʊx] klɛtɛt[ˈʔaʊxˌaʊfdɛn]ˈbʌʊm// berHGneKlet im Bame ber H<u>Gne Klet <ert> im Bam der Junge klettert in den Baum		A1, A2.1, A2.2, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.4.1, A4.4.2	A3
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	HGne: <Junge>		A5.1.2, A6.1, A6.4, A7.1, A11.1, A11.2, A13	A8.1.1, A9.1.1, A9.2.2
	Klet: <klettert>		A5.1.2, A6.2, A9.1.1, A9.1.2, A9.2.3	A8.1.2.1, A10.1
	im: <im>		A4.7.1*, A2.3, A5.1.4, A6.3, A9.1.1	A7.1 A5.1.2,
	Bame: <Baum>		A5.1.2, A6.1, A8.1.1, A9.1.1, A10.5.1, A10.6	A7.1
S17 M32	dɛɐjʊŋəfɛltˈʁʊntɛ/ berHoGeFeltRoter ber HoGe Felt Roter der Junge fällt runter		A1, A2.1, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.4.1	A3
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	HoGe: <Junge>		A5.1.2, A6.1, A6.4, A7.1, A9.1.1, A10.3, A11.1, A11.2, A13	A8.1.1, A9.2.2
	Felt: <fällt>		A5.1.2, A6.2, A7.3, A7.5, A8.1.1, A9.1.1	A7.1, A8.2.2.1, A8.2.2.2, A10.1

	Roter: <runter>		A5.1.2, A6.2, A7.1, A8.1.1, A8.2.1.1, A9.1.1, A10.3	A9.2.3
S18	umbHotBlat in Bame umb <der> Ho<n>t Bla<p>t in Bam und der Hund bleibt im Baum		A1, A2.1, A2.2, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.6, A4.4.2	A3, A4.4.1
	umb: <und>		A6.3, A7.1, A9.1.1, A11.7, A12	A5.1.2, A10.3
	Hot: <Hund >		A5.1.2, A6.1, A7.1, A7.2, A8.1.1, A8.2.2.2, A9.1.1, A10.3	
	Blat: <bleibt>		A5.1.2, A6.2, A9.1.1, A10.5.1	A8.1.2.1, A8.2.2.1
	in: <in>		A2.3, A4.7.1, A5.1.4, A6.3, A9.1.1	A4.7.1, A5.1.2
	Bame: <Baum>		A5.1.2, A6.1, A8.1.1, A9.1.1, A10.5.1, A10.6	A7.1
S19 M35	deʊ/jʊŋəhat[ə]ʔaŋs[gəhapt/] derHoGeHatAGS der HoGe Hat Ags<t> der Junge hat Angst		A1, A2.1, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.4.1	A3
	der		A6.3, A7.1, A8.1.1, A9.1.1	A5.1.2, A12
	HoGe: <Junge>		A5.1.2, A6.1, A6.4, A7.1, A9.1.1, A10.3, A11.1, A11.2, A13	A8.1.1, A9.2.2
	Hat: <hat>		A5.1.2, A6.2, A8.1.1, A9.1.1	A7.1
	AGS: <Angst>		A5.1.2, A6.1, A6.4, A8.2.2.1, A9.1.1, A11.1, A13	
S20 M38	[/am]/hieʃ/[hatdenjʊŋ'mitgəŋɔm/] berHoteFeltAf bemHischRöter ber Ho<n>t Felt Af bem Hisch Röter der Hund fällt auf den Hirsch runter		A1, A2.1, A2.2, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.4.1, A4.4.2	A3
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	Hote: <Hund>		A5.1.2, A6.1, A7.1, A7.2, A8.1.1, A8.2.2.2, A9.1.1, A10.3, A10.6	
	Felt: <fällt>		A5.1.2, A6.2, A7.3, A7.5, A8.1.1, A9.1.1	A7.1, A8.2.2.1, A8.2.2.2, A10.1
	Af: <auf>		A2.3, A5.1.2, A9.1.1	A6.3, A7.1
	bem: <dem>		A4.7.1*, A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1

	Hisch: <Hirsch>	A10.5.4	A5.1.2, A6.1, A8.1.1, A8.2.2.2, A9.1.1	
	Röter: <runter>		A5.1.2, A6.2, A7.1, A8.1.1, A8.2.1.1, A9.1.1, A10.4	A9.2.3, A10.3
S21 M40	de'e'hiɛfmaɪsdenjʊŋə[ʔaufden]vase/ berHisch Schmasber imHoGe imWass ber Hisch Schmas<t> ber HoGe im Wass<er> Der Hirsch schmeißt den Jungen ins Wasser		A1, A2.1, A2.2, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.4.1, A4.4.2	A3
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	Hisch: <Hirsch>		A5.1.1, A5.1.2, A6.1, A8.1.1, A8.2.2.2, A9.1.1, A10.5.4	A7.1
	Schmas: <schmeißt>		A5.1.2, A5.1.3, A6.2, A8.1.2.2, A9.1.1, A10.5.1	A8.1.2.1
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A4.7.1, A5.1.2, A7.1
	im: <im>		A6.3, A9.1.1	A5.1.2, A7.1
	HoGe: <Junge>		A2.3, A5.1.2, A6.1, A6.4, A7.1, A9.1.1, A10.3, A11.1, A11.2, A13	A8.1.1, A9.2.2
	im: <im>		A4.7.1, A6.3, A9.1.1	A7.1
	Wass: <Wasser>		A5.1.2, A5.1.5.1, A6.1, A8.1.1, A9.1.1, A9.2.3, A11.3	A9.1.2
S22 M41	/untdehʊnt[ʔaux//] unbberHintFeltRoterWass unb ber Hint Felt Roter Wass<er> und der Hund fällt runter Wasser		A1, A2.1, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.4, A4.6, A4.4.1	A3, A4.4.2
	unb: <und>		A5.1.3, A6.3, A7.1, A9.1.1, A12	A5.1.2, A10.3, A11.7
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	Hint: <Hund>		A5.1.2, A6.1, A7.1, A7.2, A8.1.1, A9.1.1	A8.2.2.2, A10.3
	Felt: <fällt>		A5.1.2, A6.2, A8.1.1, A9.1.1	A7.1, A8.2.2.1, A8.2.2.2, A10.1
	Roter: <runter>		A5.1.2, A6.2, A7.1, A8.1.1, A8.2.1.1, A9.1.1, A10.3	A9.2.3
	Wass: <Wasser>		A2.3, A5.1.2, A5.1.5.1 A6.1, A8.1.1, A9.1.1, A9.2.3, A11.3	A7.1, A9.1.2

S23 M44	deɐ̯/jʊŋə/'hɛtvas// berHoGeHotFass ber HoGe Hot Fass der Junge hört was		A1, A2.1, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.4.1	A3
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	HoGe: <Junge>		A5.1.2, A6.1, A6.4, A7.1, A9.1.1, A10.3, A11.1, A11.2, A13	A8.1.1, A9.2.2
	Hot: <hört>		A5.1.2, A6.2, A8.1.1, A9.1.1, A10.4, A10.5.4	
	Fass: <was>		A5.1.2, A5.1.5.1, A9.1.1, A11.3, A11.4	A6.3, A8.1.1,
S24 M45	deɐ̯jʊŋə zakt fʏɐ̯denhʊnt berHoGrSitFrberHotin ber Hog<e> Sit f<o>r ber Ho<n>t der Hund sitzt vor dem Hund der Hund sagt zu dem Hund		A1, A2.1, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.4.1, A4.4.2	A3
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	HoGr: <Junge>		A5.1.2, A6.1, A6.4, A7.1, A9.1.1, A9.2.2, A10.3, A11.1, A11.2, A13	A8.1.1
	Sit: <sieht> oder <sitzt> [zakt]		A5.1.2, A6.2, A8.1.1, (A8.2.2.1 sitzt), A9.1.1	
	Fr: <für>		A5.1.2, A5.1.3, A8.1.1	A6.3, A9.1.1, A10.5.4
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A4.7.1, A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	Hot: <Hund>		A5.1.2, A6.1, A7.1, A7.2, A8.1.1, A9.1.1, A10.3	
	in: <in>		A2.3, A6.3, A9.1.1	A5.1.2,
	S25 M47	//ʊndɛjʊŋə/[ɪs]aʊfdɛn'baʊm[hox]// umbderHoGeKlatAf berBame. umb der HoGe Klet<ert> <auf> ber Bam und der Junge klettert auf den Baum	A3	A1, A2.1, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.4.1, A4.4.2, A4.6
umb: <und>			A5.1.3, A6.3, A7.1, A9.1.1, A11.7, A12	A5.1.2,
der: <der>			A6.3, A9.1.1	A5.1.2, A7.1, A8.1.1, A12
HoGe: <Junge>			A5.1.2, A6.1, A6.4, A7.1, A9.1.1, A10.3, A11.1, A11.2, A13	A8.1.1, A9.2.2

	Klat: <klettert>		A5.1.2, A6.2, A7.1, A9.1.1, A9.1.2, A9.2.3, A10.1	A8.1.2.1
	Af: <auf>		A5.1.2, A5.1.3, A9.1.1	A6.3, A7.1
	ber: <der>		A9.1.1, A12	A4.7.1, A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	Bame: <Baum>		A5.1.2, A6.1, A8.1.1, A9.1.1	A7.1
S26 M49	de'e'juŋəhat[di]fɛɔʃgəfʊndn berHoGeHat berFroschGfbn ber HoGe Hat der Frosch Gf<u>dn der Junge hat den Frosch gefunden		A1, A2.1, A2.2, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.4.1	A3
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	HoGe: <Junge>		A5.1.2, A6.1, A6.4, A7.1, A9.1.1, A10.3, A11.1, A11.2, A13	A8.1.1, A9.2.2
	Hat: <hat>		A2.3, A5.1.2, A6.2, A8.1.1, A9.1.1	A7.1
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A4.7.1, A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	Frosch: <Frosch>		A5.1.2, A6.1, A9.1.1	A7.1, A8.1.2.1
	Gfbn: <gefunden>		A5.1.2, A6.2, A7.1, A8.1.1, A8.2.1.1, A9.2.1, A9.2.2, A13	A9.1.1
S27	baHoGeberFroschGnom da <hat> <der> HoGe ber Frosch Gnom<n> da hat der Junge den Frosch genommen		A1, A2.1, A4.1, A4.2, A4.3.1, A4.4.1	A3
	ba: <da>		A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A8.1.1
	HoGe: <Junge>		A5.1.2, A6.1, A6.4, A7.1, A9.1.1, A10.3, A11.1, A11.2, A13	A8.1.1, A9.2.2
	ber: <der>		A6.3, A9.1.1, A12	A4.7.1, A5.1.2, A7.1, A8.1.1
	Frosch: <Frosch>		A5.1.2, A6.1, A9.1.1	A7.1, A8.1.2.1
	Gnom: <genommen>		A2.3, A5.1.2, A6.2, A8.1.1, A9.1.1, A9.1.2, A9.2.1, A9.2.2, A13	
S28 M53	[də]juŋəhatn'fɛɔʃmitgənom HoGeHatbenFroschMitGnom <der> HoGe Hat den Frosch MitGnom<n> der Junge hat den Frosch mitgenommen		A1, A2.1, A3, A4.1, A4.2, A4.3.1	A4.4.1

HoGe: <Junge>		A5.1.2, A6.1, A6.4, A7.1, A9.1.1, A10.3, A11.1, A11.2 A13	A8.1.1, A9.2.2
Hat: <hat>		A5.1.2, A6.2, A8.1.1, A9.1.1	A7.1
ben: <den>		A4.7.1, A6.3, A9.1.1, A12	A5.1.2, A7.1, A8.1.1
Frosch		A5.1.2, A6.1, A9.1.1	A7.1, A8.1.2.1
MitGnom: <mitgenommen>		A5.1.2, A6.2, A6.4, A8.1.1, A9.1.1, A9.1.2, A9.2.1, A9.2.2, A13	A7.1

Als Rest der ersten Zeile bleibt <froschHaeutApen>. Es stellt sich die Frage, ob die Sequenzgrenze mit dem Zeilenende übereinstimmt oder die Sequenz vorher oder nachher endet. Die beiden Majuskeln markieren vermutlich jeweils einen linken Wortrand. Dazu wird folgende Annahme getroffen: Majuskeln können einen Wortanfang kennzeichnen; nicht jeder Wortanfang ist durch eine Majuskel gekennzeichnet (A5.1.2).

Als mögliche Wörter bleiben mindestens <frosch>, <Haeut> und <Apen>. Das erste Wort ist, bis auf die fehlende Majuskel, orthographisch korrekt. Es stellt aber ein Gegenbeispiel für die oben aufgestellte Annahme über die Markierung nominaler Kerne (A6.1) dar.

Für <Haeut> wird trotz der Majuskel aufgrund der vermuteten Sequenzmerkmale (A4) eine Verbform angenommen. Die Annahmen zur Großschreibung werden ergänzt: Majuskeln kommen auch bei verbalen Elementen vor (A6.2).

Bei <Haeut> entspricht der Anfangs- und Endrand dem Verb <haut>. Der Kern ist als schließender Diphthong realisiert, allerdings durch ein Trigraphem. Als Annahme wird festgehalten: Beim Versuch einer Diphthong - Verschriftung gelingt die Anzahl der Buchstaben nicht, aber die Richtung wird realisiert (A10.5.2).

Die Bilder und der mündliche Text schließen eine transitive Lesart des Verbs *hauen* aus und legen eine Spezifizierung durch das Verbpartikel *ab* nahe. Als zweite Sequenz wird deshalb <froschHaeutAp> mit der orthographischen Entsprechung <Frosch haut ab> isoliert. Gemäß der Annahme A7.2 (Bei Auslautverhärtung wird der entsprechende stimmlose Konsonant verschriftet) wird <Ap> dem orthographischen Wort <ab> zugeordnet. Die Sequenzgrenze stimmt nicht mit dem Zeilenende überein. Souad nutzt den verbleibenden Platz für das erste Element der nächsten Sequenz. Zum Zeilenende werden folgende Annahmen aufgestellt:

1. Die Sequenzgrenze kann mit dem Zeilenende übereinstimmen, nicht jedes Zeilenende ist eine Sequenzgrenze (A2.2).
2. Ein Zeilenende ist immer auch Wortende, nicht jedes Wortende ist Zeilenende (A2.3).

Auf diese Weise wurde der gesamte Text gegliedert und die Annahmen überprüft und ergänzt. Die Annahmen wurden anschließend entsprechend der Analyse "von oben nach unten" geordnet und neu nummeriert.

Synopse der Annahmen (schriftlicher Text K21D)

Methodische Annahmen	Annahmen über das Wissen des Kindes	orthographische Annahmen
I Annahmen zur Sequenzgliederung (Ebene der Textgliederung)		
A1 Souad hat einen Text verfasst, der aus mehreren Sequenzen besteht.	W1 Ein Text besteht aus mehreren Sequenzen	
A2 Annahmen zu Sequenzgrenzen	=A2	=A2
A2.1 Sequenzgrenzen sind immer Wortgrenzen; Wortgrenzen sind nicht immer Sequenzgrenzen	= A2.1	= A2.1
A2.2 Die Sequenzgrenze kann mit dem Zeilenende übereinstimmen, nicht jedes Zeilenende ist eine Sequenzgrenze.	= A2.2	= A2.2
A2.3 Ein Zeilenende ist immer auch ein Wortende, nicht jedes Wortende ist Zeilenende	= A2.3	O2.3 Ein Zeilenende ist immer auch ein Wortende. Es sei denn, es wird eine Wortbrechung durch einen Bindestrich markiert.
A3 Sequenzgrenzen können markiert werden	= A3	O3 Sequenzgrenzen werden markiert. Sätze werden durch initiale Majuskel und einen Punkt markiert. Sätze können durch Kommata koordiniert werden. Hypotaxen werden durch Kommata vom übergeordneten Satz abgetrennt.
A4 Sequenzgrenzen können aus folgenden Merkmalen oder Satzbaumustern abgeleitet werden	W4 Sequenzen haben folgende Merkmale	
A4.1 Eine Sequenz enthält mindestens zwei Wörter	= A4.1	= A4.1
A4.2 Eine Sequenz enthält eine finite Verbform	= A4.2	= A4.2
A4.3. Satzbaumuster		
A4.3.1. Eine Sequenz zeigt das Satzbaumuster: Subjekt + Verb (+ weitere Elemente)	= A4.3.1	O4.3 Im Aussagesatz steht das Verb an zweiter Stelle. Im Verbvorfeld kann das Subjekt stehen oder andere Elemente
A4.4 Obligatorische Konstituenten		
A4.4.1. Vor einem Nomen kann ein Artikel stehen	= A4.4.1	O4.4.1. Nomina, die weder Eigennamen, noch generisch oder Plural indefinit sind, müssen durch einen Artikel bestimmt werden. (vgl. mündliche Norm!)
A4.4.2. Präpositionen vor verbalen Komplementen und adverbialen Bestimmungen können stehen	= A4.4.2	O4.4.2. Verbale Komplemente können auch durch einen Präposition regiert werden
A4.5 Sequenzen können elliptisch sein	= A4.5	O4.5 In der Schriftsprache sind Sequenzen in der Regel nicht elliptisch.

A4.6 <Und> wird in reihender Funktion benutzt und steht am Anfang einer neuen Sequenz	= A4.6	O4.6 <Und> steht am Anfang einer neuen Sequenz, wenn es Sätze koordiniert. Wird in der zweiten Sequenz die Referenz fortgesetzt, muss das Subjekt nicht noch einmal genannt werden. In diesem Fall steht kein Komma. <Und> kann auch Wörter oder Wortgruppen koordinieren.
A4.7.1 Bei notwendiger Kasusmarkierung können die Artikel im Akkusativ oder Dativ stehen	= A4.7.1	O4.7.1 Artikel sind im Kasus (Genus und Numerus) differenziert. Ihre Kasusmarkierung kennzeichnet die syntaktische Funktion der nominalen Gruppe oder wird von einer Präposition gefordert.
II Annahmen zur Wortabgrenzung /-gliederung (logographische Ebene)		
A5 Wortabgrenzung		
A5.1.1. Ein (relativ zu den Spatien zwischen allen Buchstaben) größeres Spatium kennzeichnet eine Wortgrenze; eine Wortgrenze ist nicht immer durch ein Spatium gekennzeichnet.	W 5.1.1 Eine Wortgrenze kann durch ein Spatium markiert werden.	O5.1.1 Wortgrenzen werden durch Spatien markiert.
A5.1.2. Großbuchstaben können einen Wortanfang kennzeichnen; nicht jeder Wortanfang ist durch einen Großbuchstaben gekennzeichnet	W5.1.2. Großbuchstaben werden zur Markierung des Wortanfangs von Inhaltswörtern genutzt	O5.1.2 Großbuchstaben können einen Wortanfang kennzeichnen. Sie sind beschränkt auf die Auszeichnung nominaler Kerne. (vgl. A6.1)
A5.1.3. In einer nicht durch Spatien oder Majuskel getrennten Einheit kann sich die Wortgrenze durch die Aufteilung der Silben nach zulässigen Anfangs- bzw. Endrändern ergeben.	W5.1.3 Durch die eindeutige Aufteilung der Silben nach zulässigen Anfangs- bzw. Endrändern kann eine Wortgrenze ausreichend markiert sein.	O5.1.3 Durch die eindeutige Aufteilung der Silben nach zulässigen Anfangs- bzw. Endrändern kann sich eine Wortgrenze zwar ergeben, sie ersetzt aber nicht die Markierung durch ein Spatium.
A5.1.4. Die kursivschriftliche Verbindung von Buchstaben kann ein Wort ausgliedern	= A5.1.4	O5.1.4 Die kursivschriftliche Verbindung von Buchstaben gliedert Wörter aus.
A5.1.5.1 Doppelkonsonanten können am rechten Wortrand stehen.	= A5.1.5.1	O5.1.5.1 Doppelkonsonanten stehen nur dann am rechten Wortrand, wenn die Wortform eine Schärfungsmarkierung von einer zweisilbigen Form mit festem Anschluss geerbt hat (vgl. O7.5).
A6: Grammatische Wortausgliederung		
A6.1 Nominale Kerne werden durch eine Majuskel markiert.	W6.1. Inhaltswörter werden durch Majuskel markiert	O6.1 Nur nominale Kerne werden durch eine Majuskel markiert.
A6.2 Verbale Elemente sind durch eine Majuskel markiert. (Verben und Verbpartikel)		O6.2 Verbale Elemente werden kleingeschrieben.
A6.3 Andere Elemente (außer nominale Kerne und verbale Elemente) werden klein		O6.3 Andere Elemente (außer nominale Kerne) werden klein geschrieben.

geschrieben.		
A6.4 Innerhalb eines Wortes wird nur der Buchstabe <G> als Majuskel geschrieben.	= A6.4	O6.4 Wortintern werden keine Majuskeln geschrieben.
A7: Konstantschreibung		
A7.1 Wörter können an verschiedenen Stellen im Text unterschiedlich graphisch notiert sein.	=A7.1	O7.1 Wörter werden konstant repräsentiert.
A7.2 Bei Auslautverhärtung wird der entsprechende stimmlose Konsonant verschriftet.	keine Entsprechung	O7.2 Gibt es zu einem Wort, das auf einen stimmlosen Konsonanten endet, ein zweisilbiges Wortform im Paradigma mit dem entsprechenden stimmhaften Konsonanten, so wird dieser auch im Endrand geschrieben.
A7.3 Die Umlautgraphie <ä> wird nicht vorgenommen, [ɛ] wird in diesen Fällen mit <e> notiert	"	O7.3 Die Umlautgraphie <ä> wird vorgenommen, wenn statt des [ɛ] in einer anderen Wortform des Paradigmas ein [a] erscheint.
A7.4 Wird <g> im Endrand spirantisiert, wird entsprechend der regionalen Aussprache ein <sch> notiert	"	O7.4 Ein [ç] im Endrand wird als <g> notiert, wenn es in zweisilbigen Wortformen zu hören ist (in der Hochlautung).
A7.5 Es wird keine von Stützformen abgeleitete Schärfungsmarkierung vorgenommen.	"	O7.5 Ein Doppelkonsonant wird im Endrand geschrieben, wenn es im Paradigma eine zweisilbige Form mit festem Anschluss gibt.
III Annahmen zu den Silben und deren einzelnen Segmenten (phonographische Ebene)		
A8: Silben		
A8.1.1: Der einfache Anfangsrand einer Silbe wird notiert	= A8.1.1	O8.1.1: Anfangsrand Kern und Endrand einer Silbe werden notiert
A8.1.2.1: Bei komplexer Artikulation im Anfangsrand kann ein an anderer Position im Wort vorhandener Vokal eingeschoben werden, ohne daß dieser eine lautliche Entsprechung hat.	= A8.1.2.1	O8.1.2.1: Bei komplexer Artikulation im Anfangsrand werden die Konsonanten direkt hintereinander notiert.
A8.1.2.2 Der postalveolare Frikativ [ʃ] wird kontextunabhängig im komplexen Anfangsrand mit <sch> notiert.	= A8.1.2.2	O8.1.2.2 Der postalveolare Frikativ [ʃ] wird im komplexen Anfangsrand vor [t] und [p] nicht als <sch> sondern als <s> notiert.
A8.2.1.1 <n> als einfacher Endrand kann notiert werden	= A8.2.1.1	O8.2.1.1 [n] im einfachen Endrand wird notiert
A8.2.2: (komplexe) Silbenendränder		
A8.2.2.1 Bei einem komplexen Silbenendrand kann das Element, das am weitesten vom Kern entfernt ist, ausgelassen werden.	= A8.2.2.1	O8.2.2.1 Bei einem komplexen Silbenendrand wird auch das letzte Element geschrieben.
A8.2.2.2 Ein kernnahes vokalisiertes Element im komplexen Silbenendrand kann geschrieben werden.	= A8.2.2.2	O8.2.2.2 Ein kernnahes vokalisiertes Element im komplexen Silbenendrand wird geschrieben.

A9: Vokalismus in Silbenstrukturen		
A9.1.1: In der prominenten und unmarkierten Silbe wird ein Vokal als Silbenkern notiert.	W9.1.1: Für periphere Vokale wird vorzugsweise ein Vokalzeichen als Silbenkern notiert.	O9.1.1: Für periphere Vokale wird ein Vokalzeichen als Silbenkern notiert.
A9.1.2: Bei festem Anschluss wird keine Schärfungsmarkierung vorgenommen	keine Entsprechung	O9.1.2: Ist der Vokal einer prominenten Silbe fest an den Konsonanten der folgenden Reduktionssilbe angeschlossen, dann wird ein Doppelkonsonant geschrieben.
A9.1.3: Bei losem Anschluss wird keine Dehnungsmarkierung vorgenommen	"	O9.1.3: Ist der Vokal lose an den Konsonanten im Endrand derselben prominenten Silbe angeschlossen, so wird die Vokallänge orthographisch durch ein <h> markiert.
A9.2.1 Silbische Konsonanten in der Reduktionssilbe können nur durch den entsprechenden Konsonanten repräsentiert sein.	W9.2.1 Ein silbischer Konsonant als Reim einer Reduktionssilbe kann unterschiedlich notiert werden W9.2.1.1 Ein silbischer Konsonant kann nur durch den entsprechenden Konsonanten repräsentiert werden. W9.2.1.2 Ein silbischer Konsonant kann durch Vokal und Konsonant repräsentiert werden W9.2.1.3 Es kann nur der Anfangsrand der Reduktionssilbe notiert werden	O9.2.1 Ein silbischer Konsonant als Reim einer Reduktionssilbe wird durch den Vokal <e> und das entsprechende Konsonantenzeichen <l, n, m > repräsentiert.
A9.2.2 Das Vokalzeichen für das ə-Schwa in offener Reduktionssilbe kann ausfallen.	W9.2.2 offene Reduktionssilbe mit ə-Schwa W9.2.2.1 Eine offene Reduktionssilbe, die vor einer prominenten Silbe steht, wird nur durch den Anfangsrand repräsentiert. W9.2.2.2 In der offenen Reduktionssilbe des Wortes "Junge" wird der Kern durch ein <e> wiedergegeben (evtl. generell, wenn die Silbe nach der prominenten Silbe steht?)	O9.2.2 Das ə-Schwa als Kern einer offenen Reduktionssilbe wird als <e> notiert.
A9.2.3 Das e-Schwa kann ausfallen oder nur mit einem Zeichen notiert sein.	W9.2.3 Das e-Schwa in einer Reduktionssilbe W9.2.3.1 Das e-Schwa	O9.2.3 Das e-Schwa in einer Reduktionssilbe wird als <er> notiert.

	kann als <er> notiert werden W9.2.3.2 Es kann nur der Anfangsrand notiert werden W9.2.3.3 Das e -Schwa kann als <r> notiert werden.	
A10: Vokale		
A10.1 [ε] kann als <a> notiert sein	= A10.1	O10.1 [ε] wird als <e> notiert. Nur in morphologisch begründeten Fällen wird <ä> benutzt (vgl. O7.3).
A10.2: Das lange [i:] wird mit <i> notiert	W10.2 Das lange [i:] wird vorzugsweise mit <i> notiert.	O10.2: Das lange [i:] wird in der Regel als <ie> notiert
A10.3: Das ungespannte [ʊ] kann mit <o> notiert sein, nicht jedes <o> repräsentiert [ʊ]	W10.3 Das ungespannte [ʊ] wird vorzugsweise mit <o> notiert, nicht jedes <o> repräsentiert [ʊ]	O10.3: Das ungespannte [ʊ] wird durch <u> repräsentiert
A10.4: Umlautgraphien kommen nicht mit lautlicher Entsprechung vor.	W10.4.1 [u:] wird als <ü> notiert W10.4.2 [ʊ] kann als <ö> notiert sein	O10.4: Umlautgraphien O10.4.1 <ü> steht für den gerundeten Palatalvokal [y, ʏ] O10.4.2 <ö> steht für den gerundeten Palatalvokal [ø, œ]
A10.5 Diphthong - Verschriftung		O10.5 Diphthonge werden durch Digrapheme repräsentiert: [aɪ] durch <ei>, [aʊ] durch <au> und [ɔʏ] durch <eu>. Bei öffnenden Diphthongen wird das zweite Element als <r> notiert.
A10.5.1: Diphthonge werden nur durch ihr erstes und damit stärkstes Element repräsentiert.	W10.5.1: Diphthonge werden vorzugsweise durch ihr erstes Element repräsentiert.	
A10.5.2: Ein Diphthong kann durch drei Buchstaben, die die Richtung des Diphthongs anzeigen, notiert sein.	= A10.5.2	
A10.5.3 Der indefinite Artikel kann als [ən] als <en> notiert sein.	= A10.5.3	
A10.5.4 Öffnende Diphthonge werden nur durch ihr erstes Element repräsentiert.	= A10.5.4	
A10.6: <e> kann auch notiert werden, wenn kein lautlicher Vokal als Entsprechung vorhanden ist	= A10.6	O10.6: Ein <e> wird nur als Kern einer Reduktionssilbe ohne lautliche Entsprechung notiert.
A11: Konsonanten		
A11.1 Der velare Nasal[ŋ] wird durch <G> (nicht jedes <G> repräsentiert [ŋ]), evtl. zusätzlich durch ein <n> oder <r> repräsentiert.	= A11.1	O11.1 Der velare Nasal[ŋ] wird durch das Digraphem <ng> repräsentiert.

A11.2 Für den palatalen Frikativ [j] wird <H> notiert, <H> steht ebenfalls normgerecht für [h]	= A11.2	O11.2 Der palatalen Frikativ [j] wird durch <j> repräsentiert.
A11.3 Der Doppelkonsonant <ss> steht für das stimmlose [s], nicht jedes [s] wird durch <ss> repräsentiert	= A11.3	O11.3 Der Doppelkonsonant <ss> steht nicht generell für das stimmlose [s], sondern nur in Schärfungskontexten (vgl. O7.5 und O9.2)
A11.4 Für den stimmlosen labiodentalen Frikativ [v] wird <f> notiert, <f> steht ebenfalls normgerecht für die stimmlose Entsprechung [f]	= A11.4	O11.4 Der stimmlose labiodentale Frikativ [v] wird durch <w> repräsentiert.
A11.5: Der velare Frikativ [x] wird durch <r> notiert, <r> steht ebenfalls normgerecht für den uvularen Frikativ [ɣ]	= A11.5	O11.5: Der velare Frikativ [x] wird durch <ch> repräsentiert.
A11.6 <sch> steht für [ç] und [ʃ]	= A11.6	O11.6 [ç] und [ʃ] werden differenziert. [ç] wird durch <ch> und [ʃ] durch <sch> repräsentiert (vgl. aber O8.3).
A11. 7 Bei dem Wort <und> kann statt <n> ein <m> notiert sein	= A11.7	O11. 7 Das Wort [unt] wird konstant mit <n> als <und> geschrieben (allgemeiner: O7.1).
IV Annahmen zur Verfügung über das Zeichensystem		
A12: <d> wird spiegelverkehrt notiert als 	= A12	O12: Die Buchstabenformen <d> für [d] und für [b] werden differenziert.
A13: Das Graphem <G> steht nur als Majuskel zur Verfügung	= A13	O13: Für [g] steht sowohl das Majuskelgraphem <G> als auch das Minuskelgraphem <g> zur Verfügung.

Auswertung der methodischen Annahmen

Zur Gesamteinschätzung des Wissens, das Souad bei der Verschriftung ihres Textes zur Verfügung stand, muss nun ermittelt werden, wie aussagekräftig die einzelnen induktiv gewonnenen Annahmen für Souads Text sind. Dazu wird für jede Annahme überprüft, wie viele Belege und Gegenbelege der Text enthält.

Annahmen zur Textgliederung:

- A1: Die Annahme A1 hat sich im Text bestätigt, insgesamt wurden 28 Sequenzen isoliert.
- A2.1: Die Sequenzgrenze stimmte in allen Fällen mit einer Wortgrenze überein.
- A2.2: Achtmal ist das Zeilenende gleichzeitig eine Sequenzgrenze (S4, S6, S8, S14, S22, S24, S27, S28), ebenfalls achtmal geht eine Sequenz über das Zeilenende hinaus (S3, S11, S13, S16, S18, S20, S21, S26), zwölf mal beginnt und endet eine Sequenz vor einem Zeilenende. Die Annahme A2.2 hat sich also bestätigt.
- A2.3: Jedes Zeilenende ist ein Wortende.

- A3: Bis auf einen Punkt nach S25 enthält der Text weder Satzzeichen noch Majuskeln zur Sequenzgliederung. Auch nach dem einzigen Punkt wird klein weitergeschrieben.

Die Analyse der Sequenzabgrenzungen aufgrund bestimmter Satzmerkmale ergab:

- A4.1: Jede Sequenz enthält mindestens zwei Wörter.
- A4.2: 24 Sequenzen enthalten eine eindeutig identifizierte finite Verbform (A4.2), in S1 (lisch = <liegt> oder <Licht>) und S9 (Hat = <hat> oder <Hund>) hängt es von der Interpretation eines bestimmten Elements ab. Die Sequenz S3 hat keine Verbform und in S27 fehlt das Auxiliar der Perfektkonstruktion.
- A4.3 und A4.5: Nur die Sequenzen S1 (je nach Interpretation), S3 und S9 zeigen nicht das Satzbaumuster Subjekt + Verb + X (A4.3), sondern sind elliptisch (A4.5).

Im Unterschied zum mündlichen Text sind die im schriftlichen noch zur Anwendung gebrachten Satzbaumuster deutlich reduziert: Der Anteil der elliptischen Strukturen ist höher (14,3%), daneben ist das Muster der Subjektanfangsstellung ausschließlicher Satztyp (85,1%).

- A4.4 Artikel und Präpositionen können stehen: In insgesamt sieben Sequenzen ist ein Artikel und / oder eine Präposition ausgefallen:
- A4.4.1. Ausfall des Artikels: S1, S2, S4, S12, S18, S22. (6x)
- A4.4.2. Ausfall der Präposition: S1, S4, S12, S22 , S28 (5x)

Auch hier zeigt sich im Unterschied zum mündlichen Text also eine erhebliche Reduktion. Im mündlichen Text waren weder Präpositionen noch Artikel ausgefallen; allenfalls zeigte sich bei einigen Verben ein abweichender Gebrauch von Präpositionen.

- A4.6: <Und> wird achtmal (S7, S9, S11, S12, S14, S18, S22, S25) in reihender Funktion benutzt und steht am Anfang einer neuen Sequenz.
- A4.7: 12 der 14 notierten Artikel zeigen Kasusunsicherheiten: in S5, S11, S20, S21 wird der Dativ übergeneralisiert, in S18 steht Akkusativ statt Dativ und in S21, S24, S25, S26, S27 steht Nominativ statt Akkusativ / Dativ. Akkusativ wird in S28 korrekt gebraucht. In S4 zeigt sich ein Genusproblem: es steht Akkusativ Maskulin statt Neutrum.

Kasusunsicherheiten im mündlichen Text beschränkten sich auf eine Übergeneralisierung des Akkusativs in präpositionalen Kontexten. Die Verschriftung hat nun nicht nur den genau spiegelbildlichen Effekt, also evt. hyperkorrekte Bildungen des Dativs, sondern führt darüber hinaus zu Neutralisierungen auch im zweigliedrigen Paradigma. Nur falsches Genus steht seltener als im Mündlichen, aber auch wegen des geringeren Wortschatzes im nominalen Bereich.

Annahmen zur Wortabgrenzung /-gliederung (logographische Ebene)

Markierung von Wortgrenzen

- A5.1.1. Größere Spatien zur Wortabtrennung sind nur schwer zu ermitteln. Nur nach sieben Wörtern kann eindeutig ein (im Vergleich zu den benachbarten Spatien) größeres Spatium ausgemacht werden. 134mal ist die Wortgrenze nicht eindeutig durch ein Spatium zu bestimmen (95%).
- A5.1.2: Aussagekräftiger sind die Majuskeln. Insgesamt 80 Wörter beginnen mit einer Majuskel (56,7%).

- A5.1.3: Wenn Souad weder Spatium noch Majuskel benutzt, erweist sich die Aufteilung der Wörter nach zulässigen Silbenanfangs- bzw. Endrändern (A5.1.3.) in dreizehn Fällen (S1, S4, S9, S11, S11, S12, S12, S12, S21, S22, S24, S25, S25) als zusätzliche Hilfe.
- A5.1.4: Nur bei dem Wort <im> bzw. <in> kommt die kursivschriftliche Verbindung von Buchstaben (A5.1.4.) vor (S5, S16, S18).
- A5.1.5 Doppelkonsonanten können am rechten Wortrand stehen.
- A6.1: Von 44 (bzw 45) nominalen Kernen sind bis auf drei (bzw. vier) alle großgeschrieben (Ausnahmen: stifl (S1), lisch ? (S1), frosch (S2), fat (S12)).
- A6.2: 32 der 33 (bzw. 34) verbalen Elemente sind großgeschrieben (Ausnahme: <lisch>? (S1) und <eschrkt> (S14)).
- A6.3: Die meisten anderen Wörter werden kleingeschrieben (61 Wörter). Für A6.3 sind insgesamt 7 Gegenbeispiele im Text enthalten: indefiniter Artikel als <An> notiert (S3, S13), Sisch (S14), Fass (S23), drei Präpositionen (S20, S24, S25). Zweimal ist die präpositionale Phrase als Einheit notiert: <AfberBame> in S25 und <FrberHot> in S24)
- A6.4: Innerhalb eines Wortes wird nur der Buchstabe <G> 14mal als Majuskel geschrieben.

Konstantschreibung

- A7.1: Von den Wörtern, die mehr als einmal im Textverlauf vorkommen, sind elf konstant notiert: Kukt, Frosch, im, ben, Felt, Hisch, Bame, Wass, schtifl, Af, Hat.
 - Für neun Wörter bestätigt sich A7.1, dass Wörter an verschiedenen Stellen im Text unterschiedlich graphisch notiert sein können. Drunter befinden sich auch die beiden Wörter für die Hauptaktanten <Junge> und <Hund>, für die im Text mehrere Formen auftauchen:
 - für <Junge>: HGen (S4; S14), HoGe (S17, S19, S21, S23, S25, S26, S27, S28), HGren (S11), HGne (S16), HoGr (S24)
 - für <Hund>: Hute (S5), Hate (S7), Hote (S8, S10, S11, S13, S15, S20), Hot (S18, S24), Hint (S22)
 - Außerdem noch folgende Wörter:
 - <ein>: en (S3), An (S3); <Glas>: Galas (S4), Galass (S5); <runter>: Rotr (S8), Roter (S17, S22), Röter (S20); <und>: umb (S7, S9, S11, S18, S25), unt (S12), unb (S14, S22); <gefunden>: Gfod (S13), Gfbn (S26) ; <klettert>: Klet (S15, S16), Klat (S25); <der>: der (nur in S19 und S25), sonst: ber
- A7.2: Im Text hat sich bestätigt, dass bei Auslautverhärtung der entsprechende stimmlose Konsonant verschriftet wird, allerdings gibt es nur drei types / zehn token: für <Hund>, Ap (S2) und fat (Wald S12).
- A7.3: Für eine nicht realisierte Umlautgraphie kann nur ein Beispiel herangezogen werden: Felt (S8, S10, S17, S20, S22).
- A7.4: Ebenfalls liefert die Untersuchung der Annahme A7.4 (Spirantisierung) nur ein Beispiel: <lisch> in S1, wenn es als <liegt> interpretiert wird.
- A7.5: Eine von Stützformen abgeleitete Schärfungsmarkierung zeigt nur das Wort <Batt> (S1), das Digraphem ist vermutlich aber nicht als Schärfungsmarkierung aufzufassen, sondern eher als Wortrandmarkierung (vgl. A5.1.5.). Vier Wörter ohne Markierung bestätigen A7.5: Kukt (S4, S5) , Felt (S8, S10, S17, S20, S22), lek (S11), eschrkt (S14).

Annahmen zu den Silben und deren einzelnen Segmenten (phonographische Ebene)

Komplexe Silbenanfangs- und Endränder

- A8.1: Der einfache Anfangsrand einer Silbe wird immer korrekt notiert, abgesehen von wenigen Unsicherheiten in der Wahl des richtigen Konsonantenzeichens (vgl. A11)
- A8.2: Entgegen der Annahme 8.2 bereitet der komplexe Anfangsrand kaum Schwierigkeiten. In folgenden 9 Wörtern (12 tokens) ist der komplexe Anfangsrand realisiert: schtifl (S1), Schtül, Schtifl (S3), frosch (S2, S26, S27, S28), eschrkt (14), Klet (S15, S16), Blat (S18), Schmas (S21), Klat (S25). Nur bei dem Wort <Glas> wurde ein an anderer Position im Wort vorhandener Vokal eingeschoben, ohne daß dieser eine lautliche Entsprechung hat: Galas (S4), Galass (S5).
- A8.3: Der postalveolare Frikativ [ʃ] wird in 4 Wörtern (5 tokens) kontextunabhängig im komplexen Anfangsrand mit <sch> notiert: eschrkt (14), Schmas (S21), schtifl (S1), Schtül, Schtifl (S3).
- A8.4.1: Im komplexen Silbenendrand wird 4x das Element, das am weitesten vom Kern entfernt ist, geschrieben: Kolt (S4,S5), Felt (S8, S10, S17, S20, S22), Sischeschrkt (S14), Blat (S18). 5x fehlt das letzte Element: lisch (S1), lek (S11), AGS (S19), Schmas (S21), Sit (S24).
- A8.4.2: Der Ausfall eines vokalisiertes Elements in kernnaher Position (A8.4.2) bestätigt sich bei 4 Wörtern (12 tokens): Hute (S5), Hate (S7), Hote (S8, S10, S11, S13, S15, S20), Hot (S18, S24), fat (S12), sit (S12), Hisch (S20, S21). Bei 2 Wörtern (6 tokens) wird der Sonorant geschrieben: Hint (S22), Felt (S8, S10, S17, S20, S22).

Vokalismus in Silbenstrukturen

- A9.1: In der prominenten und unmarkierten Silbe wird nur sechsmal kein Vokal als Silbenkern notiert: HGen (S4, S14), HGren (S11), HGne (S16), Sischeschrkt (S14), Gfbn (S26).
- A9.2: Bei drei von vier Wörtern mit festem Anschluss wird keine Schärfungsmarkierung vorgenommen: Gnom (S27, S28), Klet (S15, S16), Klat (S25). Nur bei der Form für Wasser notiert Souad ein Digraphem <Wass> (S21, S22). Das Digraphem <ss> kommt jedoch auch außerhalb von Schärfungskontexten vor (vgl. A5.1.5., A11. 3).
- A9.3: Das einzige Wort, bei dem ein losen Anschluss markiert werden müsste, wird ohne <h> notiert: Schtül (S3).
- A9.4: Der Text enthält 6 Wörter (7 tokens) mit silbischen Konsonanten in der Reduktionssilbe. 2x wird nur der entsprechende Konsonant verschriftet: schtifl (S1, S3), Gfbn (S26), 2x fällt der Reim ganz aus: Gfod (S13), Gnom (S27, S28) und 2x steht Vokal und Konsonant: Hgren (S11), rGaen (S12)
- A9.5: Das Vokalzeichen für das ə -Schwa in offener Reduktionssilbe kann ausfallen. Steht die Reduktionssilbe vor der prominenten Silbe, fällt der Vokal in allen Beispielen (3 types, 5 tokens) aus: rGaen (gəgəʔn) (S12), Gfod (S13), Gfbn (S26), Gnom (S27, S28).
- In 12 Formen für "Junge" (S° nach S´) wird der Vokal notiert: HGen (S4, S14), HoGe (8x), HGne (S16). Nur bei der Form <HoGr> (S24) fehlt das <e>.
- A9.6: Das ə -Schwa ist in 2 Wörtern (5 tokens) ausgefallen: Wass (S21, S22), Klet (S15, S16), Klat (S25). 1x wurde nur <r> notiert (Rotr (S8)). 3x ist es aber korrekt notiert: Roter (S17, S22), Röter (S20).

Vokale

- A10.1: Der Vokal [ɛ] wird zweimal als <a> notiert: Batt (S1), Klat (S25). In 3 Wörtern (8 tokens) steht aber ein <e>: lek (S11), Klet (S15, S16), Felt (5x)

- A10.2: Das lange [i:] wird zweimal (bzw. dreimal) als <i> notiert: schtifl (S1, S3), evt.: lisch (S1), einmal aber als <ie>: bie (S12).
- A10.3: Das ungespannte [ʊ] kann als <o> notiert sein:
In 5 Wörtern (22 tokens) steht ein <o> für [ʊ]: Kukt (S4, S5), Hote (S8, S10, S11, S13, S15, S20), Hot (S18, S24), HoGe (8x), HoGr (S24), Gfod (S13), Roter (S17, S22)
In 2 Wörtern (9 tokens) steht ein <u> für [ʊ]: Hute (S5), umb (S7, S9, S11, S18, S25), unt (S12), unb (S14, S22). Außer <o> und <u> kommen je einmal auch <ö>, <i> und <a> vor:
1x [ʊ] als <ö>: Röter (S20); 1x [ʊ] als <i>: Hint (Hund S22); 1x [ʊ] als <a>: Hate (S7)
- A10.4: Umlautgraphien kommen nicht mit lautlicher Entsprechung vor:
In zwei Wörtern (3 tokens) wird <ü> für [u:] geschrieben: Schtül (S3), Rüft (S6, S7).
1x steht <ö> für [ʊ] : Röter (S20); Das [ø] in <hört> wird als <o> notiert: Hot (S21)
- A10.5.1: In vier Wörtern (7 tokens) wird ein Diphthong durch das erste Element repräsentiert: Bame (Baum S13, S14, S16), An (ein S3, S13), Blat (bleibt S16), Schmas (schmeißt S19). Der Text enthält 2 Gegenbeispiele: Haeut (S2), en (S3).
- A10.5.2: Einmal wird ein Diphthong durch drei Buchstaben repräsentiert, wobei die Richtung (schließend) realisiert wird: Haeut (S2)
- A10.5.3: Der indefinite Artikel wird einmal (von 3 Fällen) als <en> notiert: en (S3)
- A10.5.4: In 2 Wörtern (3 tokens) wird ein öffnender Diphthong durch das erste Element repräsentiert: Hisch (S18, S19), Hot (hört, S21). 1x steht nur das zweite Element <Fr> (für oder vor S22).
- A10.6: Bei 2 Wörtern (11 types) wird der Buchstabe <e> ohne lautliche Entsprechung angehängt: Hute (S5), Hate (S7), Hote (S8, S10, S11, S13, S15, S20), Bame (S15, S16, S18).

Konsonanten

- A11.1: Der velare Nasal [ŋ] wird in 2 Wörtern (5 tokens) durch <G> repräsentiert: HoGe (S23 - S26), AGS (S17). 1x steht zusätzlich <n> nach dem <G> (HGne in S14) und 1x ein <r> (HoGren in S9). In <rGaen> (gegangen S12) fällt [ŋ] ganz aus.
- A11.2: [j] kommt im Text nur als Anfangsrand des Wortes "Junge" vor und wird in allen 14 Formen als <H> notiert: HGen (S4; S14), HoGe (10x, vgl. S17ff.), HGren (S11), HGne (S16), HoGr (S24)
- A11.3: Der Doppelkonsonant <ss> steht, unabhängig von Schärfungskontexten, für das stimmlose [s]: In 3 Wörtern (4 tokens) steht <ss> für [s]: Galass (S5), Wass (S21, S22), Fass (S23). Einmal steht nur <s>: Galas (S4). [s] kommt in dem Text nur am Wortende vor (vgl. A5.1.5.)
- A11.4: [v] kommt im Text nur 2x vor und wird als <f> notiert: Fass (was S23) fat (Wald S12)
- A11.5: [x] kommt nur 1x vor und wird als <r> notiert: Lor (S13)
- A11.6: <sch> steht kontextunabhängig für [ʃ] und steht auch in den beiden Wörtern, in denen in der Hochlautung ein [ç] gesprochen wird: lisch (S1), Sisch (S14)
- A11.7: Das Wort <und> wird 5x mit <m> (umb in S7, S9, S11, S18, S25) und 3x mit <n> (unt in S12, unb in S14, S22) notiert.

Annahmen zur Verfügung über das Zeichensystem

- A12: Der Buchstabe <d> wird 29x als notiert; 3x schreibt Souad jedoch ein <d>: Gfod (S13), der (S19), der (S25)
- A13: Das Graphem <G> kommt 21x im Text vor. Es gibt keinen Beleg für <g>.

Aus diesem Befund lassen sich daher zunächst Annahmen über das Wissen des Kindes ableiten; es wird im Folgenden nur noch auf die Annahmen verwiesen, die aufgrund des Befundes verändert werden mussten: (vgl. hierzu die mittlere Spalte der Synopse). Die Veränderungen betreffen vor allem

- die Majuskelschreibung: aus den Annahmen A6.1.-3 ergibt sich, daß Souad die Majuskelschreibung zur Markierung des linken Wortrandes nutzt (W5.1.2.). Sie beschränkt diese Nutzung auf Inhaltswörter (W6.1.)
- die Morphologische Konstantanschreibung: A7.1. ff.: hier konnte kein positives Wissen des Kindes formuliert werden, da Souad strikt phonographisch verfährt.
- die Schreibungen der Reduktionssilben A89,.2.1., A9.2.2., A9.2.3. und A9.2.4., bei denen eine größere Bandbreite von Lösungsversuchen zutage tritt, als ursprünglich angenommen wurde.
- Schreibungen der peripheren Vokale
- Schreibungen der Diphthonge

Wie schon bei der Analyse des mündlichen Textes, reicht dieses hier formulierte Schülerwissen nicht aus, um zu einem der Standardsprache entsprechenden Text zu kommen. Hierfür sind daher zusätzliche orthographische Annahmen nötig, die das Schülerwissen an den entsprechenden Stellen modifizieren (vgl. die rechte Spalte in der Synopse).

Mithilfe dieser Liste grammatischer und orthographischer Regeln ließe sich das Schülerwissen von Souad so umbauen, daß eine normgerechte Schreibung ihres Textes möglich wäre.

Bereits die folgende Annahme, wie sie für den deutschen Text von Souad entwickelt wurde, gilt hier aber nicht: der Satz M1 enthält kein finites Verb und ist dennoch nicht elliptisch, sondern ein Nominalsatz (A4.3.4.), dessen Prädikat aus einer Präpositionalgruppe besteht (Deutsch: A4.2.). Akzentmuster können nicht zur Erkennung von Wortgrenzen benutzt werden (Deutsch: A5.1.2.). Auch der Filter der Silbenränder ergibt hier keine eindeutige Wortaufteilung. (Deutsch: A5.1.3.) Da es bei den Silbenstrukturen keine Opposition von prominenter und Reduktionssilbe gibt, alle Silben gleichermaßen unmarkiert sind, gelten auch die hierfür charakteristischen Unterschiede im Vokalismus nicht (Deutsch: A9.1. und 9.2.) Vielmehr gibt es eine Opposition aus peripheren Vokalen (unterschiedlicher Länge) und dem zentralisierten Reduktionsvokal Schwa (A9.3.1.), die von dem Jungen aber adäquat realisiert wird.

Das erste Nomen des Satzes ist indefinit markiert (Determinativ *waħəd* und Definitheitsmarkierer *-* direkt am Nomen) (A4.4.1.1.) Das zweite Nomen ist nullmarkiert; dadurch kann eine generische Indefinitheit ausgedrückt werden. Hierfür muss also eine neue Annahme formuliert werden (A4.4.1.4.). Das pronominale Komplement der Präposition (“bei ihm”) ist mithilfe eines enklitischen Personalsuffixes an der Präposition ausgedrückt. (A5.2.1.4.)

Auch der zweite Satz M2 ist ein Nominalsatz, mit einem lokalen Adverb als Prädikat. Die Sequenzgrenze wird zusätzlich durch eine Frage des Interviewers markiert (A3). Das Nomen ist indefinit, aber nur durch das Determinativ und nicht die Definitheitsmarkierung am Nomen markiert (A4.4.1.5.), also im Widerspruch zu den beiden ersten Annahmen aus M1. Bei [ħuna] wird - entgegen der normalen Aussprache des marokkanischen *darija* mit komplexem Anfangsrand (*ħna*) - ein kurzer peripherer Vokal gesprochen, der evt. durch die Realisierung dieses Wortes im Hocharabischen bedingt ist. (A9.3.2.)

In der folgenden Synopse ist das Ergebnis der Analyse des gesamten Textes auf der Grundlage der methodischen Annahmen enthalten:

Einige grundsätzliche Annahmen, die bereits für den deutschen Text eingeführt wurden und hier ebenfalls gelten, werden nicht mehr gesondert aufgeführt. Es handelt sich um die Annahmen

A1, A2, A3, A5.0 (Eine Sequenz besteht aus Wörtern), A5.0.2 (Wörter können abgebrochen werden), A5.0.3 (Wörter können wiederholt werden).

<i>methodische Annahmen</i>	<i>Annahmen über das Wissen des Kindes</i>
A4.0. Sequenzen sind grammatisch vollständige Sätze	W4.0. Sequenzen sind überwiegend grammatisch vollständige Sätze
A4.0.1. Innerhalb von Dialogen müssen Äußerungen nicht satzförmig sein. (M 3, 8, 8a, 14, 22, 23a, 66, 67, 68, 69)	vgl. A4.0.1.
A4.1. Sequenzen sind mindestens zweigliedrig	W4.1. Sequenzen sind überwiegend mindestens zweigliedrig.
A4.3.1. Definites Subjekt im Vorfeld ist häufigstes Satzmuster	W4.3.1. Bei Sätzen mit definitivem Subjekt steht dieses überwiegend im Vorfeld
A4.3.3. Ein Verb kann ohne nominales Subjekt einen Satz bilden.	vgl. A4.3.3.
A4.3.4. Sätze können ohne finites Prädikat sein.	vgl. A4.3.4.

A4.3.5. Bei syndetischer Hypotaxe steht im Vorfeld ein Subjunktiv; die Wortstellung ist danach variabel.	vgl. A4.3.5.
A4.3.7. Bei Sätzen ohne Prädikat gilt das Prädikat des vorausgehenden Satzes weiter.	vgl. A4.3.7.
A4.3.8. Bei indefinitem Subjekt steht das Verb im Vorfeld	W4.3.8. Bei indefinitem Subjekt oder markierter Wortstellung steht das Verb im Vorfeld.
A4.3.10. Am linken Rand einer Sequenz können herausgestellte Nominalgruppen stehen	
A4.4.1. Realisierung der Definitivmarkierung: A4.4.1.1. Die Def-markierung wird im entsprechenden Kontext als [l] realisiert: 33 von 39 Fällen A4.4.1.3. Die Def-Markierung wird im entsprechenden Kontext durch Fortisierung realisiert: 6 Fälle, kein Gegenbeleg A4.4.1.4. Ein indefinites Nomen kann unmarkiert bleiben (3 Fälle: S1, S38, S48) A4.4.1.5. Die Def-Markierung wird nicht realisiert werden in sechs Fällen: S2, S15, S32, S33, S36, S37	W4.4.1.1. Die Def-markierung wird im entsprechenden Kontext überwiegend als [l] realisiert W4.4.1.3. Die Def-Markierung wird im entsprechenden Kontext durch Fortisierung realisiert W4.4.1.4. Ein indefinites Nomen kann unmarkiert bleiben.
A4.5. Durch Äußerungsabbrüche können grammatisch unvollständige Sätze entstehen. (M24, M29, M39, M41)	vgl. A4.5.
A4.6. Sequenzen können durch die Konjunktion [w] eingeleitet werden (32 von 65 Sätzen)	vgl. A4.6.
A4.7.2. Genus wird am Demonstrativ und am Verb kongruent zum Nomen markiert. unklar in M5, korrekt in M36	W4.7.2. Genus kann am Demonstrativ und am Verb kongruent zum Nomen markiert werden.
A5.2.1. Bei den Personalpronomina werden freie und enklitische Formen unterschieden: A5.2.1.1. Nach Präsentativen können enklitische und freie Formen stehen A5.2.1.2. Nach Verben stehen enklitische Formen A5.2.1.3. Nach Nomina stehen enklitische Formen A5.2.1.4. Nach Präpositionen stehen enklitische Formen	vgl. A5.2.1.
A5.2.3. Präverbale Elemente: A5.2.3.1. vor dem Imperfektiv als Hauptprädikat stehen Augmente (5x ka-, 1x Ga-) oder A5.2.3.3. Präsentative (7x ra-h) Gegenbelege: in M26 wird eine unaugmentierte Verbform korrigiert; in M51 steht eine Verbform mit Präsentativ in der Hypotaxe A5.2.3.4. Der erste Teil der Negation [ma] steht links vom Verb (4x)	W5.2.3. Das Imperfektiv als Prädikat eines Hauptsatzes ist meist durch ein Augment oder Präsentativ erweitert.
A5.2.4.1. Die Definitivmarkierung steht immer unmittelbar vor dem Nomen.	vgl. A5.2.4.1.
A5.2.5. Realisierung der Affixe des Verbs A5.2.5.3. Im Imperfektiv treten Affixe der Person vor den Anfangsrand des Stammes (von 24 Fällen sind 23 realisiert; es fehlt M15)	W5.2.5.3. Im Imperfektiv treten Affixe der Person vor den Anfangsrand des Stammes
A5.2.6.1. Im Perfektiv treten Affixe an den rechten	W5.2.6.1. Im Perfektiv treten Affixe an den

Rand des Stammes (Feminin 2x in M36; Plural 5x: M47, 55, 57, 58, 60) ; ebenso die Pluralmarkierung des Imperfektivs: (M57, 58, 63, 64: 4x)	rechten Rand des Stammes; ebenso die Pluralmarkierung des Imperfektivs
A8.1.2.: Der komplexe Silbenanfangsrand wird vollständig realisiert	vgl. A8.1.2.
A8.1.2.1. Unter dem Einfluss des Hocharabischen werden Kurzvokale eingesetzt wie in M 2 [ħuna]	W8.1.2.1. Bei Wörtern aus dem Hocharabischen können Kurzvokale eingesetzt werden
A8.2.2.: Der komplexe Silbenendrand wird vollständig realisiert	vgl. A8.2.2.
A8.4.1. Fortisierung wird im Anfangsrand realisiert	vgl. A8.4.1.
A8.4.2. Geminatio wird realisiert	vgl. A8.4.2.
A9.3.1. Periphere Vokale und der zentralisierte Kurzvokal [ə] werden distinktiv markiert	W9.3.1. Periphere Vokale und der zentralisierte Kurzvokal werden überwiegend distinktiv markiert
A9.3.2.1. Unter dem Einfluss des Hocharabischen werden für Schwas periphere Kurzvokale eingesetzt, z.B. in [θumma]	A9.3.2.1. Unter dem Einfluss des Hocharabischen können für Schwas periphere Kurzvokale eingesetzt werden
A11.3.2. Die Phonemfolge [ng] ist zu [g:] assimiliert.	vgl. A11.3.2.
A11.4.3. Die Pharyngalisierung bei [ʔ] wird realisiert.	vgl. A11.4.3.
A11.5.1. Der interdental Frikativ [θ] wird in [θum:a] realisiert	vgl. A11.5.1.

Die Durcharbeitung des mündlichen Textes nach diesem Muster ergibt folgende Befunde über die Gültigkeit der aufgestellten Annahmen:

Der Text lässt sich in 75 Sequenzen gliedern (A1), von denen 16 durch Interventionen bzw. Reaktionen des Interviewers markiert sind (A2), auf die der Junge z. T. direkt mit Ein-Wort-Äußerungen reagiert (10 Sequenzen). 29 Sequenzen sind durch Pausen abtrennbar (A3); allerdings treten solche Pausen auch innerhalb von Sequenzen auf, z.B. bei Abbrüchen, Wiederholungen oder wenn der Sprecher nach einem geeigneten Wort sucht. Auch können zwei Sequenzen ohne Pause miteinander verbunden sein, wie in M48 / M49.

Außer den der Interaktion mit dem Interviewer geschuldeten Äußerungen ist die überwiegende Zahl aller Sequenzen satzförmig und erfüllt das Kriterium proto-literater Strukturen; vier Äußerungen sind ohne Abschluss geblieben: eine obligatorische Konstituente fehlt (A4.5.). Diese ist in drei Fällen ein indefinites Nomen, das bereits durch das entsprechende Determinativ angekündigt wird (M29, 39, 41); in einem Fall fehlt zu einem Verb das direkte Objekt (M24). Diese Sequenzen sind zwar ungrammatisch, aber noch teilweise interpretierbar.

Die satzförmigen Sequenzen konnten mithilfe der Annahmen zu den Satzbaumustern weiter differenziert werden: 9 Sequenzen sind Nominalsätze (A4.3.4.), in 27 Sequenzen steht im Vorfeld das nominale Subjekt des Satzes, dem ein finites Verb folgt (A4.3.1.). Sätze können auch nur aus einem finiten Verb ohne lexikalischem Subjekt bestehen (A4.3.3.): mit 21 Sequenzen ist dies der zweithäufigste Satztyp. Markiert sind Sätze mit einem vorangestellten Verb, dem oft ein indefinites Subjekt folgt (7 Sätze) (A4.3.8.). Nur in einem Fall steht ein Satz ohne Prädikat, dessen Prädikat aus dem vorangehenden Satz geerbt wird (A4.3.7.)

Der Text enthält 48 Nomina, von denen 39 normgerecht definit markiert sind, davon 33 mithilfe eines [l-] (A4.1.1.), sechs durch die Fortisierung des Anfangskonsonanten (A4.1.3.). In drei Fällen, in denen keine Markierung vorliegt, liegt der Kontext einer Gattungsbezeichnung vor; hier ist auch ein Einfluss des Hocharabischen denkbar. (A4.4.1.4.) In sechs Fällen ist die Definitheitsmarkierung nicht realisiert: dreimal nach vorausgehendem Determinativ der Indefinitheit, einmal nach einer Präposition und zweimal nach dem Konjunktiv [w] "und". (A4.1.5.). Als für das Wissen des Schülers leitend konnten daher die Annahmen A4.4.1.1. bzw. 4.4.1.3. formuliert werden.

Die Verbformen stehen in der Regel im Perfektiv, das in der 3. Person Singular Maskulin keine zusätzliche Markierung aufweist. Bei Feminina ist Kongruenz zum Nomen erforderlich, die bei drei Verbformen (von vier) realisiert wird (M36). (A4.7.2.) Im Imperfektiv stehen die Personenmarkierungen vor dem Verbstamm. Die 3. Person Feminin wurde einmal, die des Maskulinums 21 Mal realisiert. Eine nicht vollständig markierte Form (in M15) konnte daher aus dem Wissen des Kindes rekonstruiert werden. (A5.2.5.3.) Pluralformen des Perfektivs und des Imperfektivs wurden immer nach dem Stamm mithilfe des Pluralisators [-u] realisiert. (A5.2.6.1.) Vor Imperfektivformen, die in einem selbständigen Satz stehen, tritt ein Augment (5.2.3.1./2.) oder ein Präsentativ (5.2.3.3.). Von dieser Regel weicht K30 nur in M26 ab, dessen erste Verbform als durch die zweite korrigiert gelten kann.

Die komplexen Silbenränder sind ohne Elisionen oder Vokaleinsetzungen realisiert (8.1.2., 8.2.2.), außer bei dem erwähnten [*hvna*]. An einigen Stellen werden statt der Schwas der *darija* kurze periphere Vokale eingesetzt, was evt. auf den Einfluss des Hocharabischen zurückgeht - so vor allem bei [*θumma*]. (M4 ff.) (A9.3.2.1.) Die Opposition von peripherem Vokal und Schwa, auf der das Vokalsystem der *darija* beruht, ist in dem Text jedoch realisiert. (A9.3.1.)

Auch das Konsonantensystem des marokkanischen Arabisch ist vollständig realisiert, einschließlich der Pharyngalisierung. Die Phonemfolge [ng] ist zu [g:] assimiliert. (A11.3.2.) Vor Pausen werden Plosive meist neutralisiert. Unter dem Einfluss des Hocharabischen wird in [*θumma*] (M4 ff.) ein interdentaler Frikativ realisiert, der nicht zum System des marokkanischen Arabisch gehört. (A11.5.1., 16 Belege)

Insgesamt stellt der mündliche Text also zwar eine durch eine Reihe interaktiver Sequenzen unterbrochene, aber doch relativ kohärente Erzählung dar (vgl. die genauere Analyse im Kapitel 6 bei den Sprachprofilen).

3.3.2. Die Analyse des schriftlichen Textes

Der Analyse des schriftlichen Textes wird zunächst die Schülerschrift zugrundegelegt (vgl. Abbildung). Wie im Fall von Souad wurde für diesen Text eine Transkription erstellt (vgl. im Anhang K30MA:Schriftlich), das in der 1. Zeile den Schülertext nochmals in Druckschrift wiedergibt. In der zweiten Zeile werden diesem Text (nach den Konventionen der IPA) lateinische Schriftzeichen zugeordnet.

In der dritten Zeile folgt eine Fassung des Schülertextes in arabischer Schrift, deren Ausgangspunkt die als Text rekonstruierte, extrapolierte phonetische Transkription von Zeile 4 bildet. Obwohl es sich also beim marokkanischen Arabisch um eine experimentelle Verschriftung handelt, bei der – im Unterschied zum Deutschen – der Fluchtpunkt eines Standards fehlt, wurden im Projekt als möglicher Bezugspunkt für eine konsistente

هَتَكَ وُلْدِ كَنْدَزَا وَ قَيْدِ وُلْدِ رَقِي لِلنَّازِ ٥١
 اَرْفِ كَلْتِ تَشْفِ لِكَلْتِ الْكَلْبِ طَحْ اَوْ مَشْ ٥٣
 قَمَ اَوْ حَجْ طَحْ اَوْ الْوَلْدِ تَشْفِ مَا تَشْفِ ٥٦
 اَقْتِكَ كَلْتِ طَحْ اَوْ حَجْ تَهْرِي سَا اَوْ مَسَا ٦٠
 قَيْدِ حَجْ حَتَا الْوَلْدِ مَشْرِي تَشْفِ اَوْ الْوَلْدِ ٦٢
 رَقِي رَقِي وَا وَا هَتِكَ الْوَلْدِ اَوْ تَهْمِي يَكُنْ ٦٦
 هَتِكَ اَهْتِكَ كَلْتِ رَقِي كَزَا رَقِي ٦٦
 تَشْفِ اَقِي تَشْفِ رَقِي قَمَا هَتِكَ الْوَلْدِ رَقِي ٦٦
 يَكَلْسِ اَوْ حَجْرِ اَوْ الْكَلْتِ رَقِي حَتَا تَشْفِ رَا ٦٦
 هَتِكَ كَلْتِ رَقِي حَجْ قَمَا اَحْلَجِدْ وَا حَجْر ٦٦
 قَيْدِ قَحْدِ قَيْدِ اَوْ الْوَلْدِ رَقِي رَقِي رَقِي الْكَلْتِ ٦٦
 اَوْ كَحْرِ رَا اَوْ طَحْ هَتِكَ الْوَلْدِ قَلْ ٦٦
 لَقِي اَوْ حَجْرِ اَوْ الْوَلْدِ هَتِكَ اَبِي مَدْرَانِ قَدْ ٦٦
 اَوْ تَشْفِ رَقِي هَمَّ الْوَلْدِ حَجِي رَقِي تَشْفِ ٦٦

Verschriftung des marokkanischen Arabisch in arabischer Schrift eine Reihe möglicher Konventionen entwickelt.⁵³ Mithilfe dieser orthographischen Zielvorgabe können auch die Aneignungsmöglichkeiten des Hocharabischen ausgelotet werden.

Die vierte Zeile überführt die Schülerschreibung - zunächst auf der phonologischen und morphologischen Ebene in eine lesbare Struktur, wobei hier entsprechende Annahmen über das jeweils wirksame Kinderwissen zugrunde gelegt werden. Dieser Text wird in Zeile 5 glossiert. (vgl. die sequenzweise Analyse im Anhang: K30MA-Schriftlich:Annahmenverfahren)

Die sechste Zeile enthält schließlich eine extrapolierte Version des Textes in Hocharabisch mit anschließender Glossierung (7. Zeile), bei der alle die Teile eingeklammert sind, die nicht aus Strukturen des marokkanischen Arabisch ableitbar sind. Als Pendant zum marokkanischen Arabisch werden nur die nicht eingeklammerten Elemente im Satz berücksichtigt. Die 8. Zeile enthält schließlich die Übersetzung.

Die Analyse des schriftlichen Textes nach dem Annahmenverfahren erweitert wieder die zur mündlichen Interpretation erforderlichen Annahmen um solche, die für die Verschriftung spezifisch sind. Für die Abtrennung der Sequenzen können zusätzliche Markierungen geprüft werden, die sich aus der Schriftform ergeben. Mit nur sechs Zeilenanfängen, die mit neuen Sequenzen übereinstimmen, erweist sich die Paragraphengliederung als schwacher Indikator

⁵³ vgl. hierzu Anhang 2.

(A2); dasselbe gilt für die Interpunktion, die nur eine Sequenz (zusätzlich zum Zeilenende) abschließt (A3). Wie im Mündlichen, bilden daher wieder implizite, aus der Satzstruktur ableitbare Kriterien die Indikatoren für die Satzaufteilung, die immer mit einem Spatium zusammenfällt. (A4.3.)

29 der 30 Sequenzen sind grammatisch vollständige Sätze (A4.0). Häufigstes Wortstellungsmuster (in 18 Sätzen) ist das Nomen im Vorfeld als Subjekt; es gilt also für die Mehrheit der Sequenzen (A4.3.1.). Einfache Verbalsätze ohne Subjekt treten dagegen nur noch in 5 Sequenzen auf, in deutlichem Kontrast zum Mündlichen (S5, 14, 19, 24, 26) (A4.3.3.). Nominalsätze ohne finites Prädikat kommen dreimal vor, einmal in einer Hypotaxe (S17, 21, 29) (A4.3.4.). Hypotaxen kommen dreimal im Text vor: S13, S17, S28 (A4.3.5.). Ebenfalls nur dreimal sind Verbanfangsstellungen mit nachgestelltem Subjekt belegt. (A4.3.8.)

Indizien für die stärker literate Gestaltung des schriftlichen Textes sind: a) das Fehlen von Herausstellungen von Nomina am Sequenzanfang (vgl. mdl. A4.3.10.: M13, M25f.); b) das Fehlen von Sequenzabbrüchen (vgl. mdl. A4.5.: M21, 24, 29, 39, 41). Es gibt nur noch eine elliptische Äußerung (in S27 fehlt ein finites Verb; hier ergibt die Interpretation als Nominalsatz keinen Sinn). Bei den grammatischen Markierungen der Genuskongruenz (W4.7.3.) entsprechen die geringen Unsicherheiten (in S22 markiert, in S10 dagegen nicht) etwa der des mündlichen Textes.

Diese Befunde zeigen, daß es K30 gelingt, einen Teil der proto-literaten Strukturen seines mündlichen Textes in den schriftlichen Text zu übertragen. Die Satzstrukturen werden bei der Verschriftung allerdings vereinfacht, wie der vorherrschende Satztyp der Subjektanfangsstellung und der Rückgang der Hypotaxen belegen. Umgekehrt zeigt der Abbau elliptischer Strukturen eine gewisse Steigerung in der Kohärenz des Textes.

Für die Aufteilung der Sequenzen in Wörter erweist sich das Spatium als starker Indikator. (A5.1.1.) Im ersten Satz, der hier als Beispiel für die weitere Ableitung der Annahmen dienen soll, sind deutlich drei Wörter abtrennbar, von denen das erste (*hadak*) im Innern vollständig kursiv geschrieben ist, (A5.1.4.) während bei den beiden folgenden einzelne Buchstaben auch im Wortinnern isolierend, d.h. mit einem Abstand zum folgenden Buchstaben, geschrieben werden. Solche Spatien können aber nicht mit einer Wortgrenze verwechselt werden, vielmehr ist in der arabischen Schrift die nach links unverbundene Schreibung bestimmter Buchstaben obligatorisch (A5.1.4.1.).

Fouad verfügt also im Unterschied zu Souad über die graphischen Voraussetzungen, um Wortgrenzen zu markieren. Er nutzt im Innern der Worte überwiegend verbundene Buchstabenformen. Dies tut er z. T. allerdings auch bei den Buchstaben, bei denen ein Spatium obligatorisch wäre (A5.1.4.1b,c). Umgekehrt entstehen manchmal im Wortinnern dadurch Spatien, daß Fouad die verbundene Buchstabenform gerade nicht verfügbar hat (A5.1.4.2.). Fouad kennt die meisten Sonderformen der Buchstaben am Wortende. Nur in 12 von 39 Wörtern werden keine Sonderformen verwendet, obwohl diese obligatorisch wären. (A5.1.5.1.)

Bei den Wörtern des ersten Satzes lassen sich ein Determinativ, ein Nomen (*wuld*) und ein finites Verb im Imperfektiv (*ka-ī-ndār / ka-ī-nṣās*) unterscheiden. Die Verbform ist durch ein Augment *ka-* erweitert, das mit dem Verb zusammengeschrieben wird. (A5.2.3.1.) Das

Affix der 3. Person ist ebenfalls in die Verbform integriert (A5.2.5.3.) und als Hilfszeichen *kasra* (i) realisiert. Das Nomen erhält keine Definitheitsmarkierung. (A4.4.1.5.)

Bei der experimentellen Verschriftungen des marokkanischen Arabisch und des Berberischen spielen die Markierungen von Wortgrenzen eine große Rolle, zunächst unabhängig von der Wahl des Schriftsystems. In Fouads Text stellen sich zahlreiche Probleme mit der Getrennt- und Zusammenschreibung von Morphemen und Klitika im nominalen und verbalen Bereich. Im nominalen Bereich muss eine Lösung für die arabische Definitheitsmarkierung [ʔaʔ] <ا> gefunden werden, die im Unterschied zum deutschen Artikel kein eigenes Wort darstellt, sondern ein gebundenes Morphem ist, das mit dem folgenden Nomen zusammengeschrieben wird. Nachdem Fouad nur in den ersten beiden Sätzen Nomina ohne diese Markierung schreibt und in Satz 3 zunächst nur mit einem der beiden Buchstaben, dem phonographisch korrekten <ا> [l] repräsentiert, gewinnt er im Laufe des Textes an Sicherheit und verwendet schließlich überwiegend die orthographisch korrekte Schreibung mit beiden Buchstaben <اا> [ʔʔ]. Geringfügige Abweichungen treten in den Fällen auf, in denen phonetisch kein l- realisiert wird, oder wenn vor dem Nomen schon ein Determinativ steht. (5.2.4.1.). Fouad kennt und nutzt damit eine Sondergraphie des Arabischen für definite Nomina (W12.1.2.)

Präposition wie [m-] “aus” (S7) und [f-] “in” (S25), die nur aus einem Buchstaben bestehen, schreibt er immer vom Nomen getrennt. In einem Fall schreibt er sie aber mit der Definitheitsmarkierung zusammen, die er deshalb vom Nomen abtrennt; in einem anderen Fall schreibt er die Definitheitsmarkierung doppelt: einmal mit der Präposition zusammen, dann nochmals am linken Rand des Nomens. In diesen Strategien zeigt sich – wie im fünften Kapitel nochmals ausführlich diskutiert wird – ein Konflikt nicht nur zwischen unterschiedlichen orthographischen Normen, sondern auch anderen Konzepten orthographischer Einheiten wie z.B. dem Wort.

Bei den Verbformen stellt sich einmal das Problem der Affixe der 3. Person im Imperfektiv, die am linken Rand des Verbstamms stehen, und von Partikeln, die vor dem Verb stehen, wie dem Augment des Durativ [ka-] und dem Präsentativ [ra] bzw. [ra-h]. Fouad schreibt wie in S1 und S24 Augmente mit der Verbform immer zusammen; in diesem Fall wird auch das Affix zusammengeschrieben bzw. nur als Vokalzeichen markiert (W5.2.3.1.). Präsentative werden dagegen vom Verb abgetrennt (W5.2.3.3.). Die Affixe der 3. Person werden daher vom Verbstamm meist abgetrennt, stehen entweder allein oder werden mit dem vorausgehenden Präsentativ verbunden. Bei Augmenten werden sie dagegen als Teil der Verbform realisiert (W5.2.5.1.).

Bei der Verschriftung von Wörtern, die im Mündlichen komplexe Silbenanfangs- und Endränder aufweisen, markiert Fouad den jeweils ersten Konsonanten mit keinem Hilfszeichen für einen eventuellen Vokal. In S1 kann das *Lam* <ل> in dem Wort [l-wəʔʔd] als Beispiel dienen: Abgesehen von den einfachen Endrändern ist dies der einzige Konsonant des Satzes, der ohne Vokalzeichen steht. Da er für Vokale (auch Schwas) sonst überwiegend Hilfszeichen verwendet, bedeutet dies umgekehrt, daß fehlende Hilfszeichen (außer bei Konsonanten im einfachen Silbenendrand) immer als komplexer Silbenrand interpretiert

werden können (A8.2.1.).⁵⁴ Ein Sonderfall sind die Definitheitsmarkierungen, die im Hocharabischen dazu dienen, komplexe Silbenanfangsränder aufzulösen. Fouad kennt nur solche grammatisch motivierten Schreibungen komplexer Silbenanfangsränder des marokkanischen Arabisch, die mithilfe des vorangestellten *Alif* in eine zweisilbige Struktur überführt werden: [*l-wəld*] → [*ʔal-wəld*] (A8.2.2.2.)

Die Vokale sind nur mithilfe von Hilfszeichen, dem Schakel, realisiert. Dabei wird zwischen den peripheren Vokalen des marokkanischen Arabisch wie in [*hadak*] (A9.3.2.1.) und dem Schwa wie in [*wəld*] (A9.3.3.1.) nicht unterschieden. Dieses Prinzip wird bis zum Ende des Texts durchgehalten. Von 69 Vollvokalen sind nur zwei (A9.3.2.2.) als Buchstaben und zwei gar nicht (A9.3.2.3.) verschriftet, alle übrigen mit Hilfszeichen. Von 48 Schwas sind 37 ebenfalls mit Hilfszeichen verschriftet, nur 11 bleiben unmarkiert (A9.3.3.2.). Die Markierung aller Vokale mit Hilfszeichen, unabhängig davon, ob sie voll oder reduziert sind, ist also das die Verschriftung leitende Wissen des Schülers (W9.3.2.1./9.3.3.1.).

Auch auf der Ebene der Zuordnung von einzelnen Lauten und Buchstaben gibt es eine Reihe von Unsicherheiten, die die Lektüre des Textes manchmal erheblich behindern. In dem diskutierten Beispielsatz S1 liegen weitgehend konsistente Zuordnungen vor, bis auf die letzten beiden des Verbs. Der vorletzte Konsonant ist aufgrund des Spatiums als <س> bzw. <س> interpretierbar, der letzte als <س> bzw., wenn der Punkt darüber als Hilfszeichen für eine Silbe ohne Vokal (*suku:n*) interpretiert wird, sondern als diakritischer Punkt⁵⁵, als <س>. Die erste Lesart ergäbe das Verb [*ka-i-ndər*] „er schaut“, das vom Kontext her plausibel ist, auch wenn es im Mündlichen Text nicht vorkommt. Dagegen spricht, daß der Buchstabe *dal* <س> im Text von K30 normwidrig fast immer kursiv, also ohne Spatium zum folgenden Buchstaben, geschrieben wird. (A5.1.4.1c)

Die zweite Lesart [*ka-i-nʕəs*] erfordert zwei Substitutionen: 1. der letzte Buchstabe <س> müsste für [s] substituiert werden, was durch die enge Verwandtschaft beider Laute begründbar wäre (sonor vs. nicht sonor). Die Schreibung des [s] mit dem Zeichen des sonoren Pendants könnte dadurch erklärt werden, daß der Junge analog zur deutschen Orthographie beim <s> eine unterdifferenzierte Orthographie verwendet, die zwischen stimmhaft und stimmlos nicht unterscheidet. Ein weiteres Beleg hierfür findet sich in S2. (A11.1.1.) Dagegen spricht aber, daß der Junge später (S4,8, 18) für [s] auch korrekt das Zeichen <س> verwendet und <س> nur noch im Kontext von [z] verwendet. Die Differenzierung beider Grapheme stellt sich aber erst nach einer anfänglichen Unsicherheit her. (W11.1.2.: s ≠ z)

⁵⁴ Für die Annahme A8.2.1.1. in S7, daß Fouad komplexe Silbenränder durch das Weglassen eines Elementes reduziert (in diesem Fall wurde das [w] nur als Vokal [u] mit einem Hilfszeichen markiert) gibt es keinen weiteren Beleg

⁵⁵ Im arabischen Alphabet unterscheiden sich eine Reihe von Buchstaben nur durch Punkte, die unter bzw. über den Schäften stehen. Durch den Punkt über dem Schaft erhält der Buchstabe <س> den Lautwert [z], graphisch:

<ز>.

2. Die zweite Substitution betrifft den arabischen Buchstaben *ra* <ر>, der als Repräsentant des [ʕ] aufgefasst werden müsste (A11.3.1.1.).⁵⁶ Dies wäre phonographisch nur plausibel, wenn [ʕ] als pharyngaler Laut dem relativ benachbarten uvularen Frikativ [ʁ] zugeordnet würde, für den im Deutschen das Graphem <r> verwendet wird. Eine Darstellung des [ʕ] mit dem <r> findet sich in vielen lateinschriftlichen Texten; im Arabischen müsste sie als eine Unterdifferenzierung des Schriftsystems gelten, da es nicht nur für [ʕ] ein eigenes Graphem gibt <ع>, sondern auch für [ʁ] <غ>, das mit dem Graphem für [r] nicht zu verwechseln ist.

Die Annahmen für eine solche Substitution sind zweifellos aufwendiger als die erste Lesart. Es findet sich im Text aber noch ein weiterer relativ plausibler Beleg für die Einsetzung des <ر> als [ʕ] (S22): Die Interpretation der Zeichenfolge als <قنر> als [q n r] scheint hier relativ plausibel, bleibt aber ohne lautliches Pendant. Wieder sind zwei Hilfsannahmen nötig: bei <n> ist der diakritische Punkt falsch gesetzt; das Zeichen kann daher auch für stehen, wofür es eine Fülle von Belegen gibt (z.B. S3 mit dem relativ eindeutig als [kilb] interpretierbaren <كلن>; vgl. A13.2.). Das <ر> als [ʕ] eröffnet die Lesart [qubʕa] “Vogel”, die mit dem Mündlichen übereinstimmt und zusätzlich durch die beiden Vokalzeichen <u> und <a> in der Verschriftung erhärtet wird. Dies erhärtet <ر> als [ʕ] als plausible Interpretation auch für S1. Diese kann nun auch – wie bei der s-Graphie – nicht mehr als Problem anfänglicher Unsicherheit interpretiert werden.

Dennoch wird das Phonem / ʕ / im Text auch fünf mal mit dem orthographisch korrekten <ع> wiedergegeben (A11.3.1.3.), in zwei weiteren Schreibung tritt eine (phonetisch ebenfalls plausible Substitution) mit <ه>, dem artikulatorisch benachbarten glottalen Frikativ [h] auf (A11.3.1.2.). Fouad verfolgt in seinem Text ganz offenbar bei der Schreibung des [ʕ] zwei unterschiedliche Strategien:

- eine, die über das lateinisch-deutsche Schriftsystem (die deutsche schriftkulturelle Matrix) vermittelt ist: Laute, die es im deutschen nicht gibt und für die daher auch keine Grapheme zugeordnet werden können, werden unter artikulatorisch benachbarter Phoneme subsumiert, deren Zeichen dann zur Schreibung der arabischen Laute genutzt wird. Fouad wendet dieses Verfahren an, obwohl in der arabischen Schrift die entsprechenden Grapheme verfügbar sind. Dies zeigt, daß die deutsche schriftkulturelle Matrix auch Schreibungen in arabischer Schrift beeinflussen kann, was eine zentrale These dieser Untersuchung darstellt. (W11.3.1.1.)
- Er nutzt die innerhalb des arabischen Systems übliche, indem er für arabische Laute die nötigen graphischen Differenzierungen vornimmt. (W11.3.1.3.)

Obwohl Fouad zum ersten Mal in S12 die Schreibung des [ʕ] als <ع> realisiert, behält er diese nicht konsistent bis zum Ende des Dokuments bei, sodass der Umweg über das deutsche System nicht nur als Anfangsunsicherheit gelten kann; vielmehr laufen beide Strategien nebeneinander bis zu den letzten Sequenzen parallel.

Aus der Analyse der ersten Textzeile ergibt sich eine mögliche Interpretation des marokkanisch-arabischen Textes als [*hadak wəld ka-i-nʕəs*], für die in der 3. Zeile der schrift-

⁵⁶ In der Orthographie des Arabischen dient er zur Verschriftung des apikalen Vibranten [r]

lichen Sequenzanalyse eine mögliche Schreibung in marokkanischem Arabisch vorgestellt wird. [ha:da:k l-wld ka:-j- nʕəs] Das Schriftbild weist - außer bei der Verbform – relativ starke Parallelen zur Schülerschrift auf. Die Definitheitsmarkierung vor dem Nomen wurde ergänzt. Periphere Vokale wurden generell mit Buchstaben verschriftet. Bei der Verbform wurde das Affix der 3. Person ebenfalls mit dem Buchstaben *ja*: <ي> repräsentiert.

Der aus der marokkanischen Fassung extrapolierte Text im Hocharabischen weist wiederum bei der Verbform eine nicht überführbare Struktur auf. Das Hocharabische hat hier ein lexikalisch anderes Verb [n-w-m]. Es kennt kein Augment zur Markierung des Durativs. Eine Übereinstimmung mit der Verschriftung des Marokkanischen besteht aber in der Konstantenschreibung des Affix als *ja*: <ي>, die der Junge, wenn er einmal über sie verfügt, auch beim Hocharabischen nutzen kann. Das Schriftbild des Nomens bleibt vollkommen identisch: hier muss nur für das Schwa ein anderer Vokalismus substituiert werden. Auch das Demonstrativ weicht lexikalisch nur geringfügig vom marokkanischen Pendant ab.

Die folgende Synopse baut auf der satzweise vorgehenden induktiven Entwicklung von Annahmen auf, die im Anhang dieses Kapitels dokumentiert ist. Sie dient dazu, aus einer Sichtung der zunächst nur heuristisch entwickelten methodischen Annahmen Schlüsse für das orthographische Wissen des Kindes zu ziehen (mittlere Spalte). In dieser Synopse sind die bereits am Beispiel des mündlichen Textes diskutierten Annahmen zur Satzstruktur nicht mehr enthalten, da sich hier nichts Neues ergeben hat. Außer einer einzigen im strengen Sinne elliptischen Äußerung (A4.5.) in S27 stellt der schriftliche Text keinen Rückschritt gegenüber dem bereits im Mündlichen erreichten Grad an Literalität dar.

In der rechten Spalte sind Vorschläge für eine Erweiterung dieses Wissens in Richtung auf eine konsistente Schreibung des marokkanischen Arabisch enthalten (Orthographische Annahmen; O). An einigen Stellen sind diese Vorschläge auch um zusätzliche Annahmen erweitert, mit deren Hilfe der Schüler zu einer Schreibung gelangen könnte, wie sie für das Hocharabische festgelegt ist. (OF)

Entwicklung der Annahmen über das orthographische Wissen des Kindes

methodische Annahmen	Annahmen über das Wissen des Kindes	weitere Annahmen zur Verschriftung von marokkanischem Arabisch / Hocharabisch
A3. Sequenzen können mit Punkt abgetrennt werden. (einziges Beispiel: nach S2)	vgl. A3	O3. Mehrgliedrige Sequenzen werden durch Punkt abgetrennt.
A5.0.1.: Graphische Wörter bestehen immer mindestens aus zwei Buchstaben. Gegenbeispiel: der Konjunktoren [w], der immer mit größerem Spatium geschrieben wird.	W5.0.1. Außer dem Konjunktoren [w] werden alle Wörter mit mindestens zwei Buchstaben geschrieben	vgl. A5.0.1.
A5.1.1. Wortgrenzen sind immer durch Spatien gekennzeichnet, aber nicht jedes Spatium ist eine Wortgrenze	W5.1.1. Spatien im Wortinnern sind meist kleiner als an der Wortgrenze.	vgl. A5.1.1.
A5.1.4. Im Wortinnern werden die Buchstaben verbunden (Kursivschrift)	W4.1.4. Im Wortinnern werden die Buchstaben verbunden.	O5.1.4. Im Wortinnern werden die Buchstaben verbunden.

<p>A5.1.4.1. Spatien stehen a) immer bei زرا b) bei و (9x in [wəld], 2x [waħəd] S12, 22); nicht in [waf] S17 und [waħəd] S22) c) bei ځ nur in [daba] (S28) und [kamdər] (S1)?, sonst verbunden (11x in hadak, hadik)</p>	<p>W4.1.4.1. a) Spatien stehen immer bei <زرا>, b) Spatien können stehen bei <ځ> <و></p>	<p>O5.1.4.1. Spatien stehen immer bei <و ذ ذ ز ر ا> (=OF)</p>
<p>A5.1.4.2. Spatien im Wortinnern treten auf, wenn statt der kursiven nur die finale Form des Buchstabens bekannt/verfügbar ist; dies gilt nur bei 11 Buchstaben der types: (ن) in S2,29; ي in S12, 23, 30; ح in S22; ج in S6, 8, 20; ع in S12, 21; bei <ن> wird trotz der finalen Form in 7 Fällen kein Spatium gesetzt: S1, 7, 11, 14, 20, 22 (2x) bei ي wird auch die initial- / mediale Form verwendet in S14, 18; bei ح in S19, 12, 22, bei ج in S22, 24, bei ع in S20, 23, 30</p>	<p>O4.1.4.2. Spatien im Wortinnern können auftreten, wenn statt der medial/ initialen die finale Form des Buchstabens verwendet wird.</p>	<p>O4.1.4.2. Spatien im Wortinnern treten außer bei den Fällen von 4.1.4.1. nicht auf, da immer eine medial/ initiale Buchstabenform verfügbar ist. (=OF)</p>
<p>W5.1.5.1. Wortendränder werden zusätzlich durch Sonderformen der letzten Buchstaben markiert (bei 39 Wörtern) W5.1.5.2. Die Markierung durch Sonderformen unterbleibt bei 12 Wörtern mit 4 types (ه in S3, 15, 16, 17, 18, 20, 21; ح in S6, 8, 25 ج in S7, 28) von ح ج sind finale Formen verfügbar.</p>	<p>W5.1.5. Wortendränder können zusätzlich durch Sonderformen der letzten Buchstaben markiert sein.</p>	<p>O5.1.5. Wortendränder müssen immer durch Sonderformen der letzten Buchstaben markiert sein, wenn solche differenziert werden. (=OF)</p>
<p>A5.1.6. Graphische Probleme: beim ba ist der diakritische Punkt oben gesetzt. Dadurch ist <ب> von <ن> nicht mehr zu unterscheiden</p>		
<p>A5.2.1. Enklitische Personalpronomina werden mit dem vorausgehenden Wort zusammengeschrieben.</p>	<p>vgl. A5.2.1.</p>	<p>vgl. A5.2.1.</p>
<p>A5.2.2.1. Monographematische Präpositionen werden vom Nomen getrennt geschrieben.</p>	<p>W5.2.2.1. Monographematische Präpositionen werden vom Nomen getrennt geschrieben.</p>	<p>O5.2.2.1. Monographematische Präpositionen werden mit dem Nomen zusammengeschrieben.</p>
		<p>OF5.2.2.1.1. Den monographematischen Präpositionen [f-] und [m-] entsprechen die bigraphematischen Explizitformen [fi:] und [mən],</p>

		die als Wörter geschrieben werden (S7, S25)
A5.2.3.1. Augmente werden mit der Verbform zusammengeschrieben	vgl. A.5.2.3.1.	vgl. A5.2.3.1.
A5.2.3.2. Der Relativitätsmarker steht nur mit Verb verbunden (S13), wenn er monographematisch ist (dagegen getrennt in S28: plene-Schreibung)!	W5.2.3.2. Der Relativitätsmarker kann mit dem Verb zusammengeschrieben werden	O5.2.3.2. Der Relativitätsmarker ist als Wort immer getrennt vom Verb zu schreiben.
A5.2.3.3. Präsentativ mit Suffix wird vom folgenden Verb getrennt (15, 16, 18); Gegenbeispiel: Zusammenschreibung mit Verb in S23 (W5.2.3.4.)!!	W5.2.3.3. Präsentativ mit Suffix wird überwiegend vom folgenden Verb getrennt	O5.2.3.3. Präsentativ (mit Suffix) wird vom folgenden Verb getrennt
A5.2.4. Definitivitätsmarker und Nomen A5.2.4.1. Schreibung am Nomen (12x) A5.2.4.2. Schreibung an der Präposition (S7) A5.2.4.3. doppelte Schreibung (S25)	W5.2.4.1: Def-Marker wird meist mit dem Nomen zusammengeschrieben; er kann auch an der vorausgehenden Präpositionen oder an Nomen und Präposition stehen.	O5.2.4.1: Def-Marker wird mit dem Nomen zusammengeschrieben
A5.2.5. Für die Schreibung von Affix und Verbstamm wählt K30 unterschiedliche Strategien: - isolierende Schreibung (S14, S15, S16: 3x) - vom Stamm getrennt und an Präsentativ gebunden (S2) - mit dem folgenden Verbstamm verbunden, wenn ein Augment oder zusammengeschriebenes präverbales Element vorausgeht; es wird dann nur als peripherer Vokal (mit fakl) realisiert ([rah] S23), [kar] S1, S24) - mit dem Verbstamm verbunden (S18)	W5.2.5.1.: Das Affix der 3.Person wird überwiegend vom Verbstamm abgetrennt, wenn kein Augment vorausgeht.	O5.2.5.3.: Das Affix der 3.Person wird immer mit dem Verbstamm verbunden. Es wird mit dem Konsonantenzeichen <ي> realisiert.
A7.1. Stimmlose Plosive im Endrand eines Wortes können mit dem Graphem der entsprechenden stimmhaften Plosive geschrieben werden: S1, S2 [s], S12, 23, 39 [ʃ], S22 [t]	=A7.1.	
A8.1.2. Bei komplexen Anfangsrändern werden die Konsonanten direkt hintereinander geschrieben (nur 1 Fall in S7, in dem [w] als Schakl geschrieben wird)	vgl. A8.1.2.	vgl. A8.1.2.
		OF8.1.2. Komplexe Anfangsränder sind unzulässig; zwischen den Konsonanten wird ein peripherer Kurzvokal artikuliert.
A8.2.1. Bei komplexen Anfangsrändern werden die Konsonanten direkt hintereinander geschrieben	vgl. A8.2.1.	vgl. A8.2.1.
		OF8.2.1. Komplexe Endränder sind nur in Pausaformen

		zulässig.
A8.3.: Hilfszeichen im (komplexen) Rand A8.3.2. Auf einem „stummen“ Konsonanten kann ein Sukun stehen, vgl. S1(?), S14	vgl. A8.3.2.	
A8.4.1. Fortisierung wird nicht markiert (3x bei DEF in S6, 9, 20)	W8.4.1. Fortisierung wird nicht markiert	O8.4.1. Fortisierung im Anfangsrand von Nomina wird durch < > Alif und Lam markiert (=OF)
		OF8.4.1.1. Andere Fortisierungen werden durch Vokalepenthese oder Flexionsmarkierungen in zwei Silben artikuliert. Am Wortanfang kann ein Alif hinzutreten.
A8.4.2. Geminatio wird nicht markiert (9x in S5, 9, 11, 12, 17, 21, 23, 29, 30)	vgl. A8.4.2.	O8.4.2. Geminatio kann durch das Hilfszeichen fadda markiert werden (=OF)
A9.3.2.1. Periphere Vokale werden als Schakl notiert (69x, davon 9x als Fathatain) A9.3.2.2. werden plene notiert (2x) A9.3.2.3. werden nullmarkiert (2x)	W9.3.2.1. Periphere Vokale werden überwiegend als Schakl notiert	O9.3.2.1. Periphere Vokale werden plene notiert
		OF.9.3.2.1. Nicht jeder periphere Vokal der darija ist ein Langvokal der Fusha. OF.9.3.2.2. Stammvokale in Verben sind in der Fusha Langvokale
A9.3.3. Markierung des Schwa A9.3.3.1. Das Schwa wird als Schakl markiert (39 Fälle, davon 9x als Fathatain) A9.3.3.2. Das Schwa wird nullmarkiert (15x)	W9.3.3.1. Das Schwa wird überwiegend als Sakl markiert.	O9.3.3.2. Das Schwa wird nullmarkiert
		OF.9.3.3.2. Jedem Schwa der darija entspricht in der Fusha ein Kurzvokal OF.9.3.3.2.1. Kurze Vokale des Fusha können mit Schakl verschriftet oder nullmarkiert werden
A11.1.1. Das Graphem für [z] wird im Endrand auch für [s] benutzt (S1?, S2) A11.1.2. Die Grapheme von [z] und [s] werden differenziert (S4, 9, 18)	W11.1.2.: Die Grapheme von [z] und [s] werden differenziert s ≠ z	O11.1.1. [s] im Endrand wird als <s> verschriftet (=OF)
A11.3.2. [r] wird als <,> verschriftet. Gegenbeispiel: vom deutschen aus plausible Interpretation mit <l> in S22	W11.3.2. [r] kann im Endrand auch mithilfe des benachbarten Liquids als <l> verschriftet werden (S22)	O11.3.1. [r] wird kontextunabhängig als <,> verschriftet (= OF)

Für das [ʕ] verwendet der Schüler drei unterschiedliche Verschriftungen: als <ج> in S1 ?, S22: A11.3.1.1. als <ه> in S14, S28: A11.3.1.2. als <ع> in S12, 20, 21, 23, 30 A11.3.1.3.	W11.3.1. Die Verschriftung des [ʕ] wird von konkurrierenden Modellen beeinflusst: W11.3.1.1. unter dem Einfluß der deutschen Matrix kommt es zu den phonographischen Subsumtionen unter [h] und [k], arabisch als <ج> und <ه> verschriftet. W11.3.1.2. unter dem Einfluß der arabischen Matrix wird das Zeichen <ع> verwendet	O11.3.1. [ʕ] wird mit dem arabischen Zeichen <ع> verschriftet (=OF)
A11.4.1. [g] wird als <Kaf> realisiert: (vgl. S18, 15)	vgl. A11.4.1.	
A11.4.2. [ng] wird als <Kaf> realisiert (vgl. S15)	vgl. A11.4.2. und mdl. Text!	
A11.4.3. Pharyngalisierung kann mithilfe der entsprechenden Zeichen realisiert werden [ʕ] <ط> tah (S4, 6, 8, 25), aber nicht bei S12, 23, 29: <ع ي د>	W11.4.3. Pharyngalisierung wird bei [ʕ] im Anfangsrand realisiert, [ʕ] im Endrand nicht.	O11.4.3. Pharyngalisierung wird realisiert, wo ein entsprechendes Zeichen des Hocharabischen zur Verfügung steht. (=OF)
A11.5.2. Schreibung von <f> für [θ]	vgl. A11.5.2.	
A12.1. Schreibung des Definitmarkers A12.1.1. als <ل> (3 Kontexte) A12.1.2. als <ا> (11 Kontexte)	W12.1.2. Der Definitheitsmarker wird im phonetischen Kontext mit [l] überwiegend als <ا> (Alif und Lam) realisiert	O12.1.2/3. Der Definitheitsmarker wird in allen Kontexten als <ا> realisiert (=OF)
		OF.12.2. Auf [-a] endende Nomina werden am Wortendrand mit „ta marbuṭa“ geschrieben, wenn sie eine verlängerte Form auf -at bilden können.

Aus dieser Synopse der Annahmen ergibt sich, daß nicht nur das arabische Schriftsystem, über das Fouad schon weitgehend verfügt, durch wenige zusätzliche Übungen gefestigt werden könnte, sondern daß für ihn auch die arabische schriftkulturelle Matrix zugänglich gemacht werden kann.

Anhänge zu Kapitel 3.3.

1. Glossiertes und übersetztes Transkript des mündlichen Textes von Fouad
2. Analyse des mündlichen Textes nach dem Annahmenverfahren
3. Glossiertes und übersetztes Transkript des schriftlichen Textes von Fouad
4. Analyse des schriftlichen Textes nach dem Annahmenverfahren

1. Glossiertes und übersetztes Transkript des mündlichen Textes von Fouad

01

waḥdlwældmʃaʃændu / kəlb
waḥəd l-wæld mʃa ʃand -u / kəlb
INDEF DEF-Junge mit bei-PS.3SM / Hund
Ein Junge hat einen Hund

02

whnawaḥdəlḥuta
w hna waḥəd l-ḥuta
und hier INDEF DEF-Fisch
Und hier ist ein Fisch

I: hadik »uta

Ist dies ein Fisch?

03

lla

Nein

04

θum:ahadεklwældkinʃəs /
təmma hadik l- wæld ka- i- nʃəs
dort DEM.F DEF Junge HAB 3.-schlaf:IPF
Dort schläft der Junge

Evt. ist ki- auch als Konjunktion zu verstehen: "als": *Dann, als der Junge schlief*

05

whadekxrʊzmnθumma /
w hadik xrəz mən tmma
und DEM.F hinausgeh:PF von dort
Und dieser ist von dort hinausgegangen

06

whna / lwæld / kəlp ε fughadeklwuld
w hna l- kəlb fug hadek l- wæld
und hier DEF Junge / Hund auf DEM DEF-Junge
und hier ist der Hund auf diesem Jungen

07

uhadamʃadaba /
w hada mʃa daba
und DEM geh:PF jetzt
Und dieser ist jetzt gerade weggegangen

I: ʃkun hadak

wer ist dieser?

I: ʃkun lli hrəb / l-qarqara

Wer ist derjenige, der weggegangen ist? Der Frosch?

ʔeh

I: qarqara

hmm?

der Frosch

wah

ja

09

mrra rahılbəs / / rajəlbəs / l ? kəswa
mrra ra-h i- lbəs / / ra-h i- lbəs / l-kəswa
Mal PRÄS-PS3SM 3.-anzieh:IPF // PRÄS-PS3SM 3.-anzieh:IPF / DEF?-Kleid
Einmal zieht er das Kleid an

10

wra rajʃufkəlpθəmma /
w ra ra j- ʃuf l- kəlb təmma
und PRÄS PRÄS 3.-seh:IPF DEF-Hund dort
Und da sieht der Hund dort

11
wafmuraħθəmma /
waf muʃ ra -h tmma
NEG PRÄS PS.3.S.M. dort
ob er nicht dort ist.

12
θum:alkursiṯaħ /
təmma l- kursi ṯaħ
dort DEF-Stuhl fall:PF
Dort ist der Stuhl hingefallen .
I: u hna
und hier?

13
uhnaθum:alkəlpħsəl:urasu
w- hna θmma l- kəlb ħsəl -l -u ras -u
und hier dort DEF Hund einklemm:PF -für-PS.3SM. Kopf-PS.3SM
Und dann hat der Hund sich hier den Kopf eingeklemmt
I: kifaS »ê7l §l §u raê §u
Wie hat sich sein Kopf eingeklemmt?

14
ʒ:aʒ
DEF-Glas
Das Glas

15
u hadaklwədraʃuf ε m mənburʒa /
w- hadak l- wəld ra *i-ʃuf mn *l- burʒa
und DEM.M DEF-Junge PRÄS 3.-seh:IPF
Und dieser Junge sieht aus dem Fenster

16
hadakl ε kəlpṯaħ dabaʃad
hadak l- kəlb ṯaħ daba ʃad
DEM.M DEF Hund fall:PF jetzt gerade
Dieser Hund ist gerade hingefallen

17
wkanʃendu ε ʒ:aʒʃendu ʃendrasu
w- kan ʃənd -u ʒ- ʒaʒ ʃənd -u ʃənd ras -u
und sei:PF bei-PS.3SM. DEF-Glas
Und er hatte das Glas, bei sich, bei seinem Kopf

18
whadaklwəld rajʃuf:ih /
w- hadak l- wəld ra j- ʃuf fi -h
und DEM.M DEF-Junge PRÄS 3.-seh:IPF auf-PS.3SM
Und dieser Junge schaut auf ihn.

19
whnaʃad lwəld ʒə ε mʃaʃənd ε lkəlp /
w- hna ʃad l- wəld mʃa ʃənd l- kəlb
und hier gerade DEF Junge komm:PF geh:PF bei DEF-Hund
Und hier ist der Junge gerade zu dem Hund gegangen.

20
w wddaʃənd jiddu /
w- dda *-h* ʃənd jidd-u
und hol:PF PS.3.S.M. bei Hand-PS.3SM
Und nahm ihn in seine Hand.

21
whnakajʃej / hadaklwəldkəjʃejjəṯlwaħəd

hadak l- wæld ka- j-ſajjæt l- waħəd
DEM.M DEF Junge DUR-3.-ruf:IPF für-INDEF
Und hier ruft dieser Junge jemanden

I: ſkun lli ki~ſijjæt
Wen ruft er?

22

hadək ε l:i hɾəb
hadak lli hrəb
DEM.M REL.P flieh:PF
Den, der geflohen ist

I: ſkun lli hrəb
wer ist abgehauen? Wo ist er?

23

jəmkən ɣajkunhna
jəmkən ɣa- j- kun hna
vielleicht FUT 3.S.M sei:IPF hier
Vielleicht ist er da

I: waf gəlti hada
Hast du das schon gesagt?
wah
ja

24

θum:adaklkəlb:ɣajzib ε
təmma dak l- kəlb bɣa j- zib /
dort DEM.M Hund woll:PF 3.S.M bring:IPF
Der Hund wollte ... bringen

25

ε ra rajəggəz
ra j- *n*gəz
PRÄS- 3.-spring:IPF
Da springt er.

26

uhadak ε jəggəz raifuf
u- hadak j- *n*gəz ra ji- ſuf
und DEM.M 3.-spring:IPF PRÄS 3.-schau:IPF
Und dieser springt und schaut,

27

wafrahθumma
waf ra -h təmma
ob PRÄS PS.3SM dort
ob er dort ist.

28

θummahadaklwəldragaləs /
təmma hadak l-wæld ra -h galəs
dort DEM.M Junge PRÄS PS.3SM. sitz:PZA
Der Junge sitzt dort.

29

uxrəzmənθummawahəd ε /
u- xrəz mən tmma wahəd
und hinausgeh:PF von dort INDEF
Und von dort ist einer hinausgegangen

30

uhadaklkəlbrahſadi i ſənd ʃ- ʃəzra
u- hadak l- kəlb ra -h ſad ſənd ʃ- ʃəzra
und DEM.M DEF-Hund PRÄS-PS.3SM. gerade bei DEF-Baum

Und dieser Hund ist noch an dem Baum.

I: u mən bʃd
und dann?

31

lkəlbrahʃadθumma

l- kəlb ra -h ʃad tmma

DEF Hund PRÄS PS.3.S.M. noch dort

Der Hund ist noch dort.

32

uwəldmʃafogʃ:əʒra /

u-^{*}l*wəld mʃa fuɔ ʃ- ʃəʒra

und Junge geh:PF auf DEF Baum

Und der Junge ist auf dem Baum geklettert.

33

ε θum:axəʒətwaħəd qubʃa /

tmma xəʒ -at waħəd qubʃa

und dort hinausgeh:PF 3.S.F INDEF Vogel

Und dort ist ein Vogel hinausgegangen.

34

uhadak ε lkəlp ε ki jɔʒri /

u- hadak l- kəlb ka- j- ʒri

und DEM.M DEF-Hund DUR-3.-lauf:IPF

Und dieser Hund läuft weg.

35

whadaklwəld

w- hadak l- wəld /

und DEM.M DEF Junge

Und dieser Junge

36

daba waḥədqubʕa kant kant:ʕəð:u /
daba waḥəd *l*qubʕa kan -t kan-t t- ʕəðð -u
jetzt INDEF Vogel sei:PF-3SF sei:PF-3SF 3.F-beiß:IPF-PS.3SM
Jetzt hat ein Vogel ihn gebissen.

37

uwəld rahizid:aba ε jʕajjəʕʕla ʕlalkəlp /
u-*l*wəld ra -h i- zid daba j- ʕajjəʕ ʕla ʕla l- kəlp
und Junge PRÄS-PS.3SM. 3.-weitermach:IPF jetzt 3.-ruf:IPF auf auf DEF-Hund.
Und der Junge fuhr fort, nach seinem Hund zu rufen.

37a

maʕafuʕ
ma ʕaf -u -ʕ
NEG seh:PF-PS.3SM NEG
er sah ihn nicht
I: f -aʕ ʕlaʕ
wohin stieg er?

38

ʕləʕʕuʕʕ ʔε həzra
ʕləʕ ʕuʕ həzra
einsteig:PF auf Stein
Er ist auf einen Stein gestiegen.

39

θumma aza waḥəd ε / /
təmma za waḥəd
dort komm:PF INDEF
Dort ist jemand gekommen.

40

l-wəldəʕəh
l- wəld ʕəh
DEF Junge fall:PF
Der Junge ist hingefallen

41

uʕaf / zawaḥəd ε / /
u ʕaf / za waḥəd / /
und seh:PF / komm:PF INDEF
und sah auf / jemand ist gekommen...

42

ulkəlp ʔε kajzri
u- l- kəlp ka- j- zri
und DEF Hund DUR 3.S.M lauf:IPF
Und der Hund läuft

43

hadakajzriʕlalkəlp
hadak ka- i- zri ʕla l- kəlp
DEM.M DUR-3.-lauf:IPF auf DEF-Hund
Dieser läuft hinter dem Hund her.
I: ʕkun hadak
Wer ist dieser?

44

uʕəhhadaklwəldʕlma
u d / u- ʕəh hadak l- wəld f- l- ma
und fall:PF DEM.M DEF Junge in DEF-Wasser
Und dieser Junge ist ins Wasser gefallen.

45

ut:alkəlb /

u- *h*ta l- kəlb

und auch DEF-Hund

Der Hund auch

46

uduwwər haθum:aflma mʕalkəlp

u- duwwər -ha θum:a f- l- ma mʕa l- kəlp

und such:PF-PS.3SF dort in DEF-Wasser mit DEF-Hund

Und er suchte ihn im Wasser, mit dem Hund.

47

uxərʒudabaʕadmənlma

u- xərʒ -u daba ʕad mən l- ma

und hinausgeh:PF-3P jetzt gerade von DEF-Wasser

Und jetzt sind sie gerade aus dem Wasser hinausgegangen.

48

rahuma ʕəndʃ:əzra

ra huma ʕənd ʃ- ʃəzra

PRÄS 3.P.M bei DEF Baum

Hier sind sie neben dem Baum,

49

ʕəhət /

ʕəh -t

fall:PF-3.S.F

der hingefallen ist

50

rahuwwa ε mabyaʃ

ra -h huwa ma bya -ʃ

PRÄS PS.3.S.M. er NEG woll:PF NEG

51

ila ε kəlbrahjdirlhəss /

ila *l*- kəlb ra -h j- dir l- həss

SJK DEF-Hund PRÄS-PS.3SM 3.-mach:IPF DEF-Geräusch

Er wollte nicht, daß der Hund Lärm macht.

52

umabyaʃdirlhəss

u- ma bya -ʃ j- dir l-həss

und NEG woll:PF NEG 3.S.M mach:IPF DEF-Geräusch

Und er wollte kein Lärm machen.

53

gal:hum

gal l- -hum

sag:PF.3.S.M DEF 3.P

Er sagt zu ihnen

54

mad:irʃlhəss /

ma d- dir -ʃ l- həss

NEG-2.-mach:IMP-NEG DEF-Geräusch

Mach keinen Lärm!

55

uθum:a mʕaw fuɟaʃ:əzra

u- tamma mʕa -w fuɟ ʃ- ʃəzra

und dort geh:PF 3.P. auf DEF Baum

und dann gingen sie auf einen Baum,

56

l:iʔaħet

lli ʔaħ -ət /

REL.P fall:PF 3.S.F

der umgefallen ist

57

ukanu iʃufuʃiħaza

u- kan -u j- ʃuf -u ʃi ħaza

und sei:PF 3.P. 3. seh:IPF P. INDEF Sache

Und sie sahen etwas.

58

kanuʃufu hadak

kan -u j- ʃuf -u hadak

sei:PF 3.P. 3. seh:IPF P. DEM.M

Sie sahen denjenigen,

59

l:iɖabaʃad mʃa /

lli daba ʃad mʃa

RP jetzt erst geh:PF

der gerade weggegangen war

60

ʃafuh /

ʃaf -u -h

seh:PF 3.P. PS.3.S.M.

Sie haben ihn gesehen

61

udaba kanrahum ʔumma bæzzaf /

u ɖaba kan ra-hum tmma bæzzaf

und jetzt sei:PF3.S PRÄS 3.P dort viel

Und jetzt waren dort viele

62

hadaklɔwəld rah iʃajjəʔkulf

hadak l- wəld ra -h j- ʃajjəʔ l- kulf

DEM.M DEF Junge PRÄS PS.3.S.M. 3.S.M ruf:IPF zu alle

Dieses Kind ruft sie alle.

63

baʃjziwmʃah /

baʃ j- zi -w mʃa -h

damit 3. komm:IPF 3.P. mit PS.3.S.M.

damit sie mit ihm kommen

64

uħaduk ε rahumbyawjziwmʃah /

u- ħaduk ra -hum bya -w j- zi -w mʃa -h

und DEM PRÄS 3.P woll:PF 3.P. 3. komm:IPF-3P mit-PS.3SM

Und diese wollten mit ihm kommen

65

uhahuwaʃadwaħdɔ:ɣir /

u- ha huwa ʃad waħəd s- sɣir

und PRÄS er noch INDEF klein

Und jetzt ist da wieder ein kleiner...

66

I: safi lqa hadak ʃʃi ʔula ma lqa - h -ʃ

gut, hat er diesen gefunden oder nicht?

wah

ja

67

I: lqa l- qarqara

er hat den Frosch gefunden?

lla

nein

I: ma lqa -h -a -f	68
er hat ihn nicht gefunden?	ttə
	nein
	69
I: ha huwa lqa -h -a hnaja	ʔeh
hier hat er ihn gefunden.	ja

2. Analyse des mündlichen Textes nach dem Annahmenverfahren

Sequenz	Analyse	Annahme neu	Annahme bestätigt	widerspricht
S1: waḥdlwəld mʃaʃəndu kəlp waḥəd l-wəld [mʃa] ʃənd-u kəlp	A4.3.4.: Nominalsatz A5.0.2. abgebrochene Wörter mit folgendem Neuansatz sind als Korrekturen zu verstehen A5.0. fünf Wörter, Präp korrigiert, vor 2.Nomen Pause A5.2.1.4. enklitische Pronomina an Präp A5.2.4.1. Def am Nomen nach INDEF A8.1.2. kompl-A-rand vollständig A8.2.2. kompl Endrand vollständig realisiert (2x) A9.3.1. Vokalismus distinktiv A4.4.1.1: DEF-Markierg als l-realisiert A4.4.1.4: indefinites Nomen unmarkiert	A4.3.4. A5.0.2. A5.0. A5.2.4.1. A5.2.1.4. A8.1.2. A8.2.2. A9.3.1. A4.4.1.1. A4.4.1.4.		
S2: hunahuna waḥəṯhuta huna [huna] waḥəd huta	A4.3.4. Nominalsatz A5.0.2 Bei Wiederholungen kann ein Element getilgt werden A5.0. vier Wörter, das ADV wird wiederholt A9.3.1. Vokalismus distinktiv A9.3.2.1. Schwa als peripherer Vokal in [huna] als Fusha-Einfluß A4.4.1.5: Ausfall der DEF-Markierg nach Indef	A5.0.3. wdh A9.3.2.1. A4.4.1.5	A4.3.4. A5.0.	A4.4.1.1.
S4 θum:ahadiklwəld kinʃəs təmma hadak l- wəld ka- i- nʃəs	A4.3.1. NP + V A4.6. [w] vor neuer Sequenz A5.0. vier Wörter mit Spatien; A5.2.3.1. Augment ka- am Verb A5.2.5.3. Affix 3SM am Verb A9.3.1. A9.3.2.1. peripherer Vokal in Schwakontext θumma A11.5.1. [θ] als Fusha-Einfluß A12.2. [i] in hadik Fem-Markierung in M-Kontext A4.4.1.1: DEF-Markierg als [l]	A4.3.1. A4.6. A5.2.3.1. A5.2.5.3. A8.4.2. A11.5.1. A12.2.	A5.0. A8.2.2. A9.1.1. A9.3.2.1.(1x) A9.3.1. A4.4.1.1.	
S5 whadik əxrəzmənθum:a w hadak xrəz mən təmma bzw: hadik xərʒət	A4.3.1. A5.0. vier Wörter (ohne w) A8.1.2. kompl. A-rand realisiert A8.4.2. Geminat A9.3.2.1.: Schwa A11.5.1. [θ] als Fusha-Einfluß A12.2. [i] in hadik Fem-Markierung in	A5.2.4.1. A8.1.2.	A4.3.1. A8.4.2. A9.3.1. A9.3.2.1. A12.2.	

	M-Kontext			
S6 whna ε lwæld /kəlb ε fughadəkklwuld w hna l-kəlb fug hadak l-wæld	A4.3.4.Nominalsatz, narratives w (A4.6.) A5.0.2.eine Korrektur A5.0. fünf Wörter A8.1.2. A4.4.1.1. Definitheitsmarkierung bei phonetisch realisiertem [l] A9.3.1.	A4.4.1.2.	A4.3.4. A4.6. A8.1.2. A9.3.1. A4.4.1.1.(2x)	A9.3.2.1.
S7 uhadamʃa daba u hada mʃa daba	A4.3.1. NP+V A5.0. w + drei Wörter A8.1.2. komplexer A-Rand A9.3.1. periphere Vokale distinktiv		A4.3.1. A5.0. A8.1.2. A9.3.1.(6x)	
S9 mrra rahılbəs / / ra jəlbəs / lkəswa mrra ra-h i- lbəs / / ra-h jə- lbəs / l-kəswa	A4.3.1. NP + Verb + Komplement A4.6.: narratives w folgt A5.0.3. Verb + Präsentativgruppe doppelt A5.0. 6 Wörter, A5.2.1.1.Personalsuffix am Präsentativ A5.2.3.3.: Präsentativ vor Imperfektiv im Hauptsatz A5.2.5.3.Personalaffix am Verb A8.1.2.komplexer A-Rand A8.4.2.Gemination A4.4.1.1.Def in [l]-Kontext (undeutlich!)	A5.2.1.1. A5.2.3.3.	A4.3.1. A4.6. A8.1.2. A8.4.2. A9.3.1. A4.4.1.1.	
S10 wrarajuf lkəlbθəmma w ra j- juf l- kəlb təmma	A4.3.8.Verbspitzenstellung A5.0.3. wdh des PRÄS A5.0. Vier Wörter, ohne w A5.2.3.3. A5.2.5.3.Affix 3SM am Verb A8.1.2. kompl. A-Rand A9.3.2.1.: Schwa A11.5.1. [θ] als Fusha-Einfluß A4.4.1.1.Def als [l]	A4.3.8. A8.1.1.4. A8.2.0! A5.2.5.3.	A5.2.3.3. A5.2.4.1. A8.2.2. A9.3.1. A11.5.1. A4.4.1.1.	
S11 muʃrahθəmma *waf* muʃ ra -h tmma	A4.3.4.: Nominalsatz A4.4.1. Subjunktore ausgefallen A5.0. 3 Wörter A11.5.1.	A4.4.1.	A4.3.4., A4.6. A5.2.1.1. A8.4.2., A9.3.1. A11.5.1.	
S12 θum:alkursitəħ təmma l- kursi təħ	A4.3.1. NP + V A4.6.: narratives w A5.0. 3 Wörter A8.1.2. kompl.A-Rand A8.4.2. Gemination A9.3.2.1. A11.5.1. θ		A4.3.1. A4.6. A8.1.2., A8.4.2. A9.3.1. A9.3.2.1. A11.5.1. A4.4.1.1.	
S13 uhnaθum:alkəlpħ səl:urasu w- hna θmma l- kəlb ħsəl -l -u ras -u u mʃa hadi:k ħuʔa	A4.3.8. Verbspitzenstellung A4.3.10. Nomina können links herausgestellt werden A5.0. 5 Wörter: 2 ADV, 1 Herausstellg, Verb + ind.Kompl + NP mit Suffix A5.2.1.6. indirektes pronominales Objekt am Verb A5.2.1.3. Personalsuffix am Nomen A8.1.2./ A8.4.2.	A4.3.10.	A4.3.8. A5.0. A5.2.3. A5.2.6. A8.1.2. A8.4.2. A9.3.2.1. A9.3.1. A11.5.1. θ	

	A9.3.2.1. A11.5.1. θ		A4.4.1.1.	
S14 ʒ:aʒ ʒ-ʒaʒ	A4.1.1. Sequenz nur 1 Wort, Antwort auf Frage des Interviewers A4.6.: narratives w A4.4.1.3.: Def-Markierung durch Fortisierung	A4.1.1. A4.4.1.3.	A4.3.1. A4.6. A9.3.1.	
S15 u hadaklwədraʃuf ε m mənburʒa w- hadak l- wəld ra *i-*ʃuf mn *l- burʒa'	A4.3.1. A5.0.: 6 Wörter A5.2.5.5. Affix ausgefallen A4.4.1.1.: Def-Markierung [I] A4.4.1.5.: Def-Markierung ausgefallen	A5.2.5.5.	A4.3.1. A5.0. A5.2.4.1. A8.1.2. A4.4.1.5.	A5.2.5.3. A4.4.1.1.
S16 hadakl ε kəlpʰaħ dabaʃad hadak l- kəlb ʰaħ daba ʃad	A4.3.1. A4.6.: narratives w A5.0. 5 Wörter A5.2.4.2. Def am DEM, wegen Abbruch	A5.2.4.2.	A4.3.1. A4.6. A4.4.1.1.	
S17 wkanʃendu ε ʒ:aʒʃendu ʃendrasu w- kan ʒ- ʒaʒ ʃənd ras -u	A4.3.8.: Verbspitzenstellung A4.6. A5.0.2. zwei Korrekturen: nach 1. Pausenfüller, nach Präpgruppe A5.0. Wortabgrenzung 4 Wörter A5.2.1.4. Suffix nach Präp A5.2.1.3. Personalsuffix am Nomen A4.4.1.3.: Def-Markierung durch Fortisierung		A4.3.8. A4.6. A5.0.0.1 A5.0. A5.2.1.3. A5.2.1.4. A4.4.1.3.	
S18 whadaklwəld raʃuf:iħ w- hadak l- wəld ra j- ʃuf fi -ħ	A4.3.1.: NP + V A4.6. A5.0. Wortabgrenzung: 5 Wörter A5.2.1.4. Suffix nach Präp A5.2.5.3. Affix am Verb A4.4.1.1. Def mit [I]		A4.3.1. A5.0. A5.2.1.4. A5.2.3.3. A5.2.5.3. A8.2.2. A4.4.1.1.	A4.6. A5.2.5. 1/2/3 A4.4.1.2.
S19 whnaʃad lwəld ʒə ε mʃaʃənd ε lkəlp w- hna ʃad l- wəld mʃa ʃənd l- kəlb	A4.3.1. NP + V A5.0.2. Korrektur nach Abbruch A5.0. 6 Wörter A8.1.2. A8.2.2. A4.4.1.1.		A4.3.1. A5.0.2. A5.0. A8.1.2. A8.2.2. A4.4.1.1.	
S20 wwddaʃənd jiddu w- dda *-h* ʃənd jidd-u	A4.3.3. Verbalsatz A5.0.2 wdh [w] A5.0. Wortabgrenzung 3 Wörter A5.2.1.2. verbales Komplement A5.2.1.3. Personalsuffix nach Nomen A8.4.1. Fortisierung A8.4.2. Geminat	A13.3.3. >waw<	A4.3.5., A4.6. A8.4.1. A9.3.1. A13.3.1. A13.3.2.	
S21 whnakajʃej / hadakl wəldkəjʃejjəʰwaħ əð whna hadak l-	A4.3.1. NP + V A4.6. A5.0.2. Korrektur nach Abbruch A5.0. fünf Wörter A5.2.3.1. Augment am Verb	A5.2.2.2.	A4.3.1. A4.6. A5.0.2. A5.0. A5.2.3.1.	

wæld ka- j-ʃajjæt l- waħəd	A5.2.5.3. Affix am Verb A5.2.2.2. monophonemastische Präp an folgendes Wort klitisiert		A8.1.2. A4.4.1.1.	
S22 hadæk ε l:i hrəb hadak lli hrəb	A4.1.1. Sequenz nur 1 NP, Antwort auf Frage des Interviewers A4.3.5. Relativsatz A5.0. drei Wörter A8.1.1. A8.4.1. Anfangsfortisierung		A4.1.1. A4.3.5. A5.0. A8.1.1. A8.4.1.	
S23 jəmkən ʧajkunhna jəmkən ʧa- j- kun hna	A4.3.3.: Verbalsatz A5.0. Wortabgrenzung 3 Wörter A5.2.3.2. Augment am Verb A5.2.5.3. Affix am Verb 8.1.1.1		A4.3.3. A5.0. A5.2.3.2. A5.2.5.3. A8.1.1.1	
S24 θum: adaklkəlb: ʧaj zib təmma dak l- kəlb bʧa j- zib /	A4.3.1.: NP + V A4.5. durch Abbrüche können elliptische Sequenzen entstehen: Verb ohne Komplement A5.0. fünf Wörter A5.2.5.3. Affix am Verb A8.1.2. A8.4.2. A4.4.1.1. DEF als [l] A11.5.1. θ	A4.5.	A4.3.1. A8.1.2. A8.4.2. A4.4.1.1. A11.5.1.	
S25 ε ra rajəggəz ra j- *n*gəz	A4.3.3. Verbalsatz Sequenzgrenze: A4.6. narratives w A5.0.3. wdh getilgt Nach A5.0. zwei Wörter A5.2.5.3. Affix am Verb A5.2.3.3. Präsentativ A11.3.2. η an folgendes [g] assimiliert: Gemination	A11.3.2. η	A4.3.3. A4.6. A5.0.2 A5.0. A5.2.3.3. A5.2.5.3.	
S26 uhadak ε jəggəz raifuf u- hadak [j- *n*gəz] ra i- fuf	A4.3.1. NP + V A5.0.2. evt. Korrektur [jəggəz] A5.0. drei Wörter A5.2.3.3. Präsentativ fehlt vor [jəggəz], aber vor [iʃuf] A5.2.5.3. Affix am Verb A11.3.2. η		A4.3.1. A5.0.2. A5.0. A5.2.3.3. A5.2.5.3. A11.3.2. η	A5.2.3.3.
S27 wafrahθumma waf ra -h təmma	A4.3.5. Sjk; 4.3.4. Nominalsatz A5.0. Drei ausgegliederte Wörter A5.2.1.1. Suffix an Präsentativ A11.5.1. θ	A8.1.1. [r]	A4.3.4. A4.3.5. A4.6. A5.0. A5.2.1.1. A11.5.1.	A5.2.5. 1/3/4!
S28 θummahadaklwəl drahgaləs təmma hadak l-wæld ra -h galəs	A4.3.1. NP + V A4.6. A5.0.: fünf Wörter A5.2.1.1. Suffix an Präs l-wæld A4.4.1.1.: Def-Markierung A11.5.1. θ	A5.2.4.4.: Def in zwei Worten	A4.6. A5.0. A5.2.1.1. A4.4.1.1. A11.5.1.	
S29	A4.3.8. V + NP		A4.3.8.	

uxrəzmən θu m:awahəd ε u- xrəz mən tmma wahəd	A4.6. A4.5. durch Abbrüche können elliptische Sequenzen entstehen: Nomen zu Indef fehlt A5.0. vier Wörter A8.1.2. A11.5.1. θ		A4.6. A5.0. A4.5. A8.1.2. A11.5.1.	
S30 uhadakkəlbrahʕa di i ʕəndf:əzra u- hadak l- kəlb ra -h ʕad ʕənd f- ʕəzra	A4.3.4. Nominalsatz A5.0.2. Abbrüche getilgt A5.0.: 6 Wörter A5.2.1.1. Präs + Suffix A8.1.2. A8.2.2. A4.4.1.1. A4.4.1.3.		A4.3.4. A5.2.1.1. A8.1.2. A8.2.2. A4.4.1.1. A4.4.1.3.	
S31 lkəlbrahʕadθu m:a l- kəlb ra -h ʕad tmma	A4.3.4. Nominalsatz A4.6. A5.0. 4 Wörter A5.2.1.1. Präs + Suffix A8.1.2. A8.1.2.1. A8.4.2. A11.5.1. θ		A4.3.4. A4.6. A5.0. A5.2.1.1. A8.1.2. A8.1.2.1. A11.5.1.	
S32 uwəldmʕafogf:əzr a u-*l*wəld mʕa fug f- ʕəzra	A4.3.1.:NP + V A5.0. vier Wörter 9.1.1. peripheres [a] als Sakl (Fatha); 9.2.1. Swas als Sakl (Fatha) keine Wortgrenze; nun statt ba A13.2. nur in finaler Schreibung: A13.3.2. A4.4.1.5. kein Def! A4.4.1.3. Def als Fortisierung		A4.3.1. A5.0. A8.1.2. A4.4.1.5. A4.4.1.3.	A4.4.1.1.
S33 ε θu m:axəzət wahəd qubʕa tmma xəz -at wahəd qubʕa	A4.3.8. A4.6. A5.0. 4 Wörter A5.2.6. Affixe rechts am Verbstamm A4.4.1.5. kein Def! nach Indef A11.5.1. θ	A5.2.6.	A4.3.8. A4.6. A5.0. A4.4.1.5. A11.5.1.	A4.4.1.1.
S34 uhadak ε lkəlp ε ki jizri u- hadak l- kəlb ka- j- zri	A4.3.1. NP + V A5.0. drei Wörter A5.2.3.1. Augment am Verb A5.2.5.3. Affix am Verb A8.1.2.+8.1.2.1. A4.4.1.1.		A4.3.1. NP + V A5.0. A5.2.3.1. A5.2.5.3. A8.1.2./ A8.2.2. A4.4.1.1.	
S35-36 whadaklwəld / daba wahədqubʕa kant kant:ʕəð:u w- hadak l- wəld / daba wahəd *l*qubʕa kan -t kan-t t- ʕəðð -u	A4.3.1. NP + V A4.6. A5.0.3. wdh getilgt A4.3.10. NP links herausgestellt A5.0.: sieben Wörter A5.2.1.2. Personalsuffix am Verb A5.2.5.3. Affix links am Verb (IPF) (1x) A5.2.6.1. Affix rechts am Verb (PF) (2x) A4.4.1.1. A4.4.1.5. keine Def-Markierung nach Indef		A4.3.1. A4.6. A5.0.3. A4.3.10. A5.0. A8.1.2./A8.2.2. A4.4.1.1. A4.4.1.5.	A4.4.1.1.

S37 uwæld rahizid:aba ε ʃajjəʃla ʃlalkəlp u-ʃl*wæld ra -h i- zid daba j- ʃajjəʃ la ʃla l- kəlb	A4.3.1. NP+V A5.0.3. wdh getilgt A5.0. sieben Wörter A5.2.1.1. Präsp + Personalsuffix A5.2.3.3. Präsentativ A5.2.5.3. Affix links vom Verb A4.4.1.1. A4.4.1.5. keine Def-Markierung		A4.3.1. A5.0.3. A5.0. A5.2.1.1. A5.2.3.3. A8.1.2./A8.2.2. A4.4.1.1. A4.4.1.5.	A4.4.1.1.
37a mafafuf ma ʃaf -u -ʃ	A4.3.3. Verbalsatz A5.0. ein Wort A5.2.1.2. Personalsuffix am Verb A5.2.3.4. Negation ans Verb klitisiert	A5.2.3.4.	A4.3.3. A5.0. A5.2.1.2.	
38 ʃəʃfugʃ ʔε ħəzra ʃəʃ fug ħəzra	A4.3.3. Verbalsatz A5.0.2. Abbruch getilgt A5.0. drei Wörter A8.1.2. kompl. A-Rand A4.4.1.4. indefinites Wort unmarkiert		A4.3.3. A5.0. / A5.0.1 A8.1.2. A4.4.1.4.	
39 ʃumma aza waħəd ε təmma za waħəd	A4.3.8. Verbspitzenstellung A4.5. ellipse: Nomen zu Indef fehlt A5.0. drei Wörter A.9.3.2.1. Vokalepenthse: fusha- Einfluß: aza A11.5.1. ʃ	A.9.1.3.	A4.3.8. A4.5. A5.1 A11.5.1.	
40 lwældəʃħ l- wæld ʃħ	A4.3.1. NP + V A4.6. A5.0. zwei Wörter A4.4.1.1. DEF als [l]		A4.3.1. / A4.6. A5.0. A4.4.1.1.	
41 ufaf / zawaħəd ε / / u ʃaf / za waħəd / /	A4.3.3. + A4.3.8. + A4.6. A4.5. ellipse: Nomen zu Indef fehlt A5.0. drei Wörter		A4.3.3. + A4.3.8. A4.6. A4.5. A5.0.	
42 ulkəlpə kajzri u- l- kəlb ka- j- zri	A4.3.1.: NP + V A5.0.: zwei Wörter A5.2.3.1. Augment + Verb A5.2.5.3. Affix am Verb A4.4.1.1. Def als [l]		A4.3.1. A5.0. A5.2.3.1. A5.2.5.3. A4.4.1.1.	
43 hadakajzriʃlalkəlb hada ka- i- zri ʃla l- kəlb	A4.3.1.: NP + V A4.6. A5.0.: drei Wörter A5.2.3.1. Augment + Verb A5.2.5.3. Affix am Verb A4.4.1.1. Def als [l]		A4.3.1. A4.6. A5.0. A5.2.3.1. A5.2.5.3. A4.4.1.1.	
44 uʃħhadaklwəldf ma u d / u- ʃħ hadak l- wəld f- l- ma	A4.3.8.: Verbsitzenstellung A4.6. A5.0.: vier Wörter A5.2.2.2. monophon. Präp an NP A8.1.2./A8.2.2. A4.4.1.1. Def als [l] 2x		A4.3.8. A4.6. A5.0. A5.2.2.2. A8.1.2./A8.2.2. A4.4.1.1.	
45 ut:alkəlb u- *ħ*ta l- kəlb	A4.3.7. Verbellipse; Präd. vom Vorsatz A5.0. zwei Wörter A11.4.3. Assimilation [ħt] zu [t:] A4.4.1.1. Def als [l]	A4.3.7. A11.4.3.	A5.0. A4.4.1.1.	

46 uduw:ər haθəm:aflma mʃalkəlp u- duwwər -ha θəm:a f- l- ma mʃa l- kəlp	A4.3.3. Verbalsatz / A4.6. A5.0.2. unvollständiges Material getilgt A5.0. vier Wörter A5.2.1.2. Personalsuffix nach Verb A5.2.2.2. monophonemat. Präp am Nomen A8.1.2. / A8.2.2. A8.4.2. Geminaton A4.4.1.1. Def als [I] (2x) A11.5.1. θ		A4.3.3. A4.6. A5.0.2. A5.0. A5.2.1.2. A5.2.2.2. A8.1.2. / A8.2.2. A8.4.2. A4.4.1.1. A11.5.1. θ	
47 uxurʒudabaʃadmə nlma u- xərʒ -u daba ʃad mən l- ma	A4.3.3. Verbalsatz A5.0. fünf Wörter A5.2.6.1. Affix rechts am Verb A8.1.2. A4.4.1.1. Def als [I]		A4.3.3. A5.0. A5.2.6.1. A8.1.2. A4.4.1.1.	
48 rahuma ʃendʃəzra ra-huma ʃend ʃəzra	A4.3.4. Nominalsatz A5.0. drei Wörter A5.2.1.1. Präs + Personalsuffix A4.4.1.4: indefinites Nomen unmarkiert		A4.3.4. A5.0. A4.4.1.4.	
49 t̪əhət t̪əh -t	A4.3.5. Hypotaxe (asyndetisch!) A4.3.3. Verbalsatz A5.0. ein Wort A5.2.6.1. Affix rechts am Verb		A4.3.5. A4.3.3. A5.0. A5.2.6.1.	
50 rahuwwa ε mabyaʃ ra huwa ma bya -ʃ	A4.3.1. NP + V A5.0. drei Wörter A5.2.3.4. Negation am Verb		A4.3.1. A5.2.3.4.	
51 ila ε kəlbrahjdirlhəss ila *l*- kəlb ra -h j- dir l- həss	A4.3.1. NP+V + A4.3.5. SJK A5.0. fünf Wörter A5.2.1.1. Präs + Personalsuffix A5.2.3.3. augmentierte Form in Hypotaxe! A5.2.5.3. Affix links am Verb A8.1.2. kompl. A-Rand A8.4.1. Fortisierung im Endrand A4.4.1.1. Def als [I] A4.4.1.5. Def entfallen		A4.3.1. A4.3.5. A5.0. A5.2.1.1. A5.2.3.3. A3.2.5.3. A8.1.2. A8.4.1. A4.4.1.5.	A4.4.1.1. A5.2.3.3.
52 umabyaʃj dirlhəss u- ma bya -ʃ j- dir l-həss	A4.3.3. Verbalsatz + Hypotaxe (asyndet.) A5.0. drei Wörter A5.2.3.4. Negation am Verb A5.2.5.3. Affix links am Verb A8.1.2. kompl. A-Rand A8.4.1. Fortisierung im Endrand A4.4.1.1. Def als [I]		A4.3.3. A4.3.5. A5.0. A5.2.3.4. A5.2.5.3. A8.1.2. A8.4.1. A4.4.1.1.	
53 gal:hum gal l- -hum	A4.3.3. Verbalsatz A5.0. ein Wort A5.2.1.6. indirektes pronominales Objekt am Verb A8.1.2. kompl. A-Rand		A4.3.3. A5.0. A5.2.1.6. A8.1.2.	
54 mad:irʃ l̪həss	A4.3.3. Verbalsatz A5.0. ein Wort		A4.3.3. A5.0.	

ma d- dir -f l- ħæss	A5.2.3.4. Negation am Verb A5.2.5.3. Affix links am Verb A8.1.2. kompl. A-Rand A8.4.1. Fortisierung im Endrand A4.4.1.1. Def als [l]		A5.2.3.4. A5.2.5.3. A8.1.2. A8.4.1. A4.4.1.1.	
55 uθum:a mƒaw fugaƒ:əzra u- tamma mƒa -w fug ƒ- ƒəzra	A4.3.3. Verbalsatz A5.0. vier Wörter A5.2.6.1. Affix rechts am Verb A8.1.2. kompl. A-Rand A8.4.2. Geminaton A4.4.1.3. Def als Fortisierung A11.5.1. θ		A4.3.3. A5.0. A5.2.6.1. A8.1.2. A8.4.2. A4.4.1.3. A11.5.1.	
56 l:i:təħet lli təħ -ət	A4.3.1. NP + V; A4.6. A4.3.5. Hypotaxe: Rel: Sjk = NP A5.0. zwei Wörter A5.2.6.1. Affix rechts am Verb A8.4.1. Fortisierung im A-Rand		A4.3.1. A4.3.5., A4.6. A5.0. A5.2.6.1. A8.4.1.	
57 ukanu iƒufuƒiħaza u- kan -u j- ƒuf -u ƒi ħaza	A4.3.3. Verbalsatz A5.0. vier Wörter A5.2.5.3. Affix links am Verb A5.2.6.1. Affixe rechts am Verb		A4.3.3. A5.0. A5.2.5.3. A5.2.6.1.	
58 kanuƒƒufu hadak kan -u j- ƒuf -u hadak	A4.3.3. Verbalsatz A5.0. vier Wörter A5.2.5.3. Affix links am Verb A5.2.6.1. Affixe rechts am Verb		A4.3.3. A5.0. A5.2.5.3. A5.2.6.1.	
59 l:i:dabaƒad mƒa lli daba ƒad mƒa	A4.3.1. NP + V; A4.6. A4.3.5. Hypotaxe: Rel: Sjk = NP A5.0. vier Wörter A8.1.2. Kompl. A-Rand A8.4.1. Fortisierung im A-Rand		A4.3.1. NP + V; A4.6. A4.3.5. A5.0. A8.1.2. A8.4.1.	
60 ƒafuh ƒaf -u -h	A4.3.3. Verbalsatz A5.0. ein Wort A5.2.1.2. Personalsuffix am Verb		A4.3.3. A5.0. A5.2.1.2.	
61 udaba kanrahum θumma bəzzaf u daba kan ra-hum tmma bəzzaf	A4.3.8. Verbspitzenstellung A5.0. fünf Wörter A5.2.1.1. Präs + Personalsuffix A8.4.2. Geminaton A11.5.1.		A4.3.8. A5.0. A5.2.1.1. A8.4.2. A11.5.1.	
62 hadaklwəld rah iƒajjətłkulf hadak l- wəld ra -h j- ƒajjət l- kulf	A4.3.1. NP + V A5.0. fünf Wörter A5.2.1.1. Präs + Personalsuffix A5.2.2.2. Präp + NP A5.2.3.3. Präsentativ A5.2.5.3. Affix + Verb A8.4.2. Geminaton A4.4.1.1.		A4.3.1. NP + V A5.0. A5.2.1.1. A5.2.2.2. A5.2.3.3. A5.2.5.3. A8.4.2. A4.4.1.1.	
63 baƒjziw mƒah baƒ j- zi -w mƒa -h	A4.3.5. Hypotaxe (Sjk) A4.3.3. Verbalsatz A5.0. drei Wörter A5.2.1.4. Personalsuffix nach Präp A5.2.5.3. Affix links am Verb		A4.3.5. A4.3.3. A5.0. A5.2.1.4. A5.2.5.3.	

	A5.2.6.1. Affix rechts am Verb A8.1.2.kompl. A-Rand		A5.2.6.1. A8.1.2.	
64 uhaduk ε rahumbɣawjziwm ʃah u- haduk ra -hum bɣa -w j- zi -w mʃa -h	A4.3.1. NP + V A5.0. fünf Wörter A5.2.1.1. Personalsuffix nach Präs A5.2.1.4. Personalsuffix nach Präp A5.2.5.3. Affix links am Verb A5.2.6.1. Affix rechts am Verb A8.1.2.kompl. A-Rand		A4.3.1. NP + V A5.0. A5.2.1.1. A5.2.1.4. A5.2.5.3. A5.2.6.1. A8.1.2.	
65 uhahuwa ʃadwaħds:ɣir u- ha huwa ʃad waħad s- sɣir	A4.3.4. Nominalsatz A5.0. fünf Wörter A4.4.1.3. Def als Fortisierung		A4.3.4. A5.0. A4.4.1.3.	

3. Glossiertes und übersetztes Transkript des schriftliches Textes von Fouad

K30MA-schriftlich-Textgliederung / Vergleich marokkanisches Arabisch / Hocharabisch	
<p>S01</p> <p>هَدَاكَ وُلْدَ كِنْرَازٍ hadak wuld kinraz</p> <p>هاداك الولد كاينعس hadak l-wəld ka-i-nʃəs DEM.M Junge HAB-3-schlaf:IPF</p> <p>ينام هذا الولد (ja-na:m-u) ha:ða: l-walad-u (3-schlaf:IPF-IND) DEM.M DEF-Junge</p>	<p>S02</p> <p>و هَدَاكَ وُلْدَ رَهِي لِنَزِ hadak wuld rahi lnis</p> <p>هاداك الولد راه يلبس hadak l-wəld ra-h i- lbəs DEM.M Junge PRÄS-3SM 3SM- anzieh:IPF</p> <p>يلبس هذا الولد ملابسه ja-lbis-u ha:ða: l-waladu (malabis-a-hu) 3-anzieh:IPF DEM.M DEF-Junge (Kleider.P-AKK-3SM)</p>
<p>S03</p> <p>رَهَّ كَلْبَن شَفَّ لِكَلْبَن rah kilb ʃaf lkilb</p> <p>راه الولد شاف الكلب ra-h [l-wəld] ʃaf l- kəlb PRÄS-3SM DEF-Hund seh:PF DEF-Hund</p> <p>رأى الولد الكلب (raʔa:) l-walad-u l-kalb-a seh:PF DEF-Junge-NOM DEF-Hund-AKK Der Junge sah den Hund.</p>	<p>S04</p> <p>الْكُرْسِي طَحَّ l-kursi taħ</p> <p>الكرسي طاح l-kursi: taħ DEF-Stuhl fall:PF</p> <p>سقط الكرسي (saqaʔa) l-kursij-u (fall:PF) DEF-Stuhl-NOM Der Stuhl fiel um.</p>
<p>S05</p> <p>و مَشَّ فَمَّ u mʃa famma</p> <p>و مشا تم u mʃa tamma und geh:PF dann</p> <p>و ثم مشى</p>	<p>S06</p> <p>و جَجَّ طَحَّ u ʒaʒ taħ</p> <p>والجاج طاح u ʒ-ʒaʒ taħ und DEF-Glas fall:PF</p> <p>وسقط الزجاج</p>

<p>wa θumma mʃa: und dann geh:PF Und dann ging er.</p>	<p>wa (saqaʔa) z-zuʒa:ʒ-u und (fall:PF) DEF-Glas Und das Glas fiel herunter.</p>
<p>S07 و اللد شف مل نـج w luld ʃaf ml nuʒa و الولد شاف مالبرجة w l-wəld ʃaf mə-l-burʒa und DEF-Junge schau:PF aus-DEF-Turm و رأى الولد من النافذة (wa raʔa:) l-walad-u min-a (n-na:fiðat-i) und schau:PF DEF-Junge aus-DEF-Fenster Der Junge schaute aus dem Fenster.</p>	<p>S08 هدك كلن طح hadak kiln ʔaħ هاداك الكلب طاح hadak l-kəlb ʔaħ DEM DEF-Hund fall:PF وسقط هذا الكلب wa (saqaʔa) ha:ða: l-kalb-u und fall:PF DEM DEF-Hund Und dieser Hund fiel herunter.</p>
<p>S09 و جـج تهرس u ʒaʒ tharas والجـج تهرس u ʒ-ʒaʒ thərrəs und DEF-Glas zerbrech:PF و إنكسر الزجاج wa (n-kasara) z-zuʒaʒ-u und zerbrech:PF DEF-Glas Und das Glas zerbrach.</p>	<p>S10 ومش هـدك حـت w mʃa hadik ħuta ومشـات هـاديـك الحـوطـة u mʃa[-t] hadi:k [l-] ħuʔa und geh:PF-F DEM.F DEF-Fisch.F ومشـات هـذـه السـمـكة wa mafij-at ha:ðihi s-samak-a-tu und geh:PF-F DEM.F DEF-Fisch.F Und dieser Fisch ging weg.</p>
<p>S11 الولد مشا نـر lwəld mʃa nara الولد مشى برا l-wəld mʃa bar:a DEF-Junge geh:PF draußen وخرج الولد wa (xaraʒ-a) l-walad-u und hinausgeh:PF DEF-Junge Und dieser Junge ging nach draußen.</p>	<p>S12 والولد عـي د وـحـد هـدك w l-wuld ʕajad waħad hadak والولد عـيط لـواحد هـاداـك w l-wəld ʕajjəʔ waħad hadak und DEF-Junge ruf:PF INDEF DEM.M ونادى الولد تلك wa na:da: l-walad-u ðalika und ruf:PF DEF-Junge DEM Und der Junge rief einen / diesen,</p>
<p>S13 لهـرن li hrən لي هـرب lli hrəb REL flieh:PF التي قد هـربت al-laði: hariba REL.M flieh:PF.3</p>	<p>S14 ويمكن يـ كـن عـند w jmkin i kun ʕndu ويمكن يكون عندو w jəmkən i-kun ʕənd-u und vielleicht 3-sei:IPF bei-3SM ويمكن أن يكون عنده wa ju-mkin-u (?an) ja-ku:na ʕinda-hu und 3-ermöglich:IPF-IND (daß) 3-sei:IPF-KONJ bei-</p>

der geflohen war.	3SM Und vielleicht ist er bei ihm.
S15 هَدَاكَ كَلْبٌ رَاهٍ يَنْكُزُ hadak kalb rah ja gaz هاداك الكلب راه ينكز hadak l-kəlb ra-h i-ngəz DEM DEF-Hund PRÄS-3SM 3-spring:IPF ويقفز هذا الكلب wa (ja-qfiz-u) ha:ða: l-kalb-u und 3-spring:IPF-IND DEM.M DEF-Hund-NOM Und da springt dieser Hund.	S16 رَاهٍ يَشُوفُ rah i fuf راه يشوف ra-h i-fuf PRÄS-3SM 3-seh:IPF ويرى wa (ja-ra:) und 3-seh:IPF Und er schaut,
S17 وَأَشْرَاهُ تَمَّ waf rah fama واش راه تم waf ra-h təm:a ob PRÄS-3SM dort إِذَا كَانَ هُنَاكَ iða: ka:na huna:ka ob sei:PF dort ob er dort ist.	S18 هَدَاكَ الْوَلَدُ رَاهٍ يَكْلِسُ hadak lwəld rah jgls هاداك الولد راه يكلس hadak l-wəld ra-h i- gləs DEM- DEF-Junge PRÄS-3SM 3-sitz:IPF ويجلس هذا الولد wa (ja-ɟlis-u) ha:ða: l-walad-u und 3-sitz:IPF DEM- DEF-Junge Da sitzt dieser Junge.
S19 وَحَرَجَ u hraz وخرج u xrəz und hinausgeh:PF wa xaraɟa Und er kam heraus.	S20 وَالْكَلْبُ رَاهٍ عِنْدَ شَجَرٍ w l-kəln rah ʕand ʃaɟra والكلب راه عند الشجرة w l-kəlb ra-h ʕand ʃ-fəɟra und DEF-Hund PRÄS-3SM bei DEF-Baum والكلب هو عند الشجرة wa l-kalb-u (huwa) ʕinda ʃ-faɟar-at-i und DEF-Hund 3SM bei DEF-Baum-F-GEN Und der Hund ist bei dem Baum.
S21 هَدَاكَ كَلْبٌ رَاهٍ عَادَ فَمَّ hadak kaln rah ʕad fmma هاداك الكلب راه عاد تم hadak l-kəlb ra-h ʕad təm:ma DEM DEF-Hund PRÄS-3SM noch dort لا يزال هذا الكلب هناك la (ja-za:l-u) ha:ða: l-kalb-u(huna:ka) NEG 3-nicht sei:IPF-IND DEM DEF-Hund dort.	S22 خُرِجَتْ بَوْمَةٌ xurɟad waħid qubaʕ waħəd qubaʕ خارجات واحد القوباعة xurɟ -ət waħəd qubaʕ (...) hinausgeh:PF-3SF INDEF Vogel خرجت بومة xaraɟ-at (bumatun) hinausgeh:PF-3SF INDEF Vogel

Und der Hund ist noch dort.	Ein Vogel kam heraus.
<p>S23</p> <p>والوَلْدُ رَهْعِي دَالْكَلْنِ w lwald rahiʕajd ʔlkəlb</p> <p>والوَلْدُ رَاه يَعِيْطُ لِّلْكَلْبِ w l-wəld ra-h i-ʕajjət [l-] l-kəlb und DEF-Junge PRÄS-3SM 3-ruf:IPF zu DEF-Hund</p> <p>وينَادِي الْوَلْدَ الْكَلْبِ wa ju-na:di: l-walad-u l-kalb-a und 3-ruf:IPF DEF-Junge-NOM DEF-Hund-AKK Und der Junge ruft den Hund.</p>	<p>S24</p> <p>وَكَجْر رَأً w kaʕri rla</p> <p>وَكَايَجْرِي عَلَيْهِ w ka-i-ʕri ʕlih und DUR-3-lauf:IPF auf-3SM ??</p> <p>وَيَجْرِي وِرَاءَهُ wa ja-ʕri: wara:ʔa-hu Und er läuft (hinter ihm her ?)</p>
<p>S25</p> <p>وَوَطَحَ هَدَاكَ الْوَلْدُ فَلَمْ u ʔaħ hadak lwald fl lma</p> <p>وَوَطَاحَ هَادَاكَ الْوَلْدُ فَالْمَا u ʔaħ hadak l-wəld fə-l-ma und fall:PF DEM DEF-Junge in-DEF-Wasser</p> <p>وَسَقَطَ هَذَا الْوَلْدُ فِي الْمَاءِ wa (saqəʔa) ha:ða: l-walad-u fi l-ma:ʔi und fall:PF DEM DEF-Junge in-DEF-Wasser Und der Junge fiel ins Wasser.</p>	<p>S26</p> <p>وَحُرْجُ u ħurʕu</p> <p>وَوَخْرَجُوا u xurʕ-u und hinausgeh:PF-3P.</p> <p>وَوَخْرَجُوا wa xarəʕ-u: und hinausgeh:PF-3P. Und sie gingen hinaus.</p>
<p>S27</p> <p>وَالْوَلْدُ هَدَاكَ u lwld hadak</p> <p>وَالْوَلْدُ (عَيْط) هَادَاكَ u l-wəld [ʕajjəʔ] hadak und DEF-Junge [ruf:PF] DEM.M</p> <p>وَوَادِي (نَادِي) الْوَلْدُ هَذَا wa [na:da:] l-walad-u ha:ða: und [ruf:PF] DEF-Junge DEM.M Und der Junge [rief] den,</p>	<p>S28</p> <p>لِي مَجَّ دَنْ عَدَّ li mʕa dab ʕan</p> <p>لِي مَشَا دَابَا عَادَ lli mʕa daba ʕad REL geh:PF gerade noch</p> <p>الَّذِي خَرَجَ مِنْ قَبْلِ (l-laði: xarəʕa min qablu) REL geh:PF von vorher der gerade vorhin geflohen war.</p>
<p>S29</p> <p>وَتَنَزَفَ u tanazaf</p> <p>وَتَمَّ بِنَافٍ u təm:a bəz:af und dort viele</p> <p>وَكَانَ هُنَاكَ كَثِيرَةً wa (ka:na huna:ka kaθi:ratun) und sei:PF dort viel-F-INDEF Und dort sind /waren viele</p>	<p>S30</p> <p>الْوَلْدُ عَيْطَ كَلْشِي lwald ʕajd kulʕi</p> <p>الْوَلْدُ عَيْطَ كَلْشِي l-wəld ʕajjəʔ [l-] kulʕi DEF-Junge ruf:PF zu alles</p> <p>وَوَادِي الْوَلْدِ كُلَّهُمْ wa (na:da:) l-walad-u kull-a-hum und ruf:PF DEF-Junge-IND gesamt-Akk-3PM Und der Junge rief sie alle.</p>

4. Analyse des schriftlichen Testes von Fouad nach dem Annahmenverfahren

Sequenz	Analyse	Annahme neu	Annahme bestätigt	wider-spricht
S1: هءءء ءءءء (ءءء ءءءء) hadak wæld ka- i- nʕæs andere Lesart: ka- i- ndær	A4.6. narratives „wa“: Sequenzende; A4.3.1.: NP + V A5.1.1. drei Wöerter, durch Spatien ausgegrenzt A5.1.4.1. Spatium im Wort bei <r> und <w> A5.2.3.1. Augment mit Verb zusammen: ka- i- nʕæs A5.2.5.2. präfigiertes Affix (3SM) mit Verb zusammen, aber nur als Schakel! A8.2.1. kompl Endrand vollständig realisiert (1x) A8.1.2.2.: Halbvokal im Anfangsrand mit Pleneschreibung: wuld A9.3.2.1. Schakl für periphere Vokale: (2x) A9.3.3.1. Schakl <a> bzw <u> für Schwa (wuld, kinraz bzw. kindar) (2x) A11.3.1: ʕ = r A11.1.1: s = z A4.4.1.5: Ausfall der DEF-Markierg A5.1.4.0.: <ء> nach links verbunden	A4.3.1. A4.6. A5.1.1. A5.1.4.1. A5.2.3.1. (ka) A5.2.5.2. A8.2.1.1. A8.1.2.2. A9.3.2.1. A9.3.3.1. ?A11.3.1.1.: ʕ = r ?A11.1.1: s A4.4.1.5 A13.3.3: <ء>		
S2: ءءءء ءءءء ءءءء ءءءء hadak wæld rah i- lbæs	A3.1. Sequenzende durch Punkt, A5.1.1. fünf Wöerter aufgrund der Spatien, davon „wa“ als klitischer Konjunktör, A5.2.5.1.: Personalsuffix an Wirtsform: ra-h Sequenz rah(a)i: ergibt keinen Sinn, A5.2.3.3.: „rah“ und „i“ verbunden, <j> aber von Verbstamm deutlich abgesetzt. (Pseudowort) A8.1.2.2.: halbvokalischer Anfangsrand hier problematisch, Vokal wird zum Kern der vorhergehenden Silbe; aber plene! A8.1.2.2. wuld mit Pleneschreibung A9.3.2.1. Periphere [a] als Sakl (3x) A9.3.3.1. Sakl <i> für Schwa nach [b] (1x) A11.1.1: s = z A4.4.1.5: Ausfall der DEF-Markierg A13.3.2.2. graphische Probleme : ʔ in finaler Form im Wortinnern A5.1.5. ʕ in isolierter/finaler Form am Wortende A5.1.6. Diakritika: nun ʔ = ba ب	A3.1. A5.2.5.1. A5.2.3.3. <ra-h> A13.3.2.2. <n> A5.1.5. <j> A5.1.6.n=b	A4.3.1. A5.1.1. A5.1.4.1. A8.2.1.1. A8.1.2.2. A9.3.2.1.(3x) A9.3.3.1.(2x) A11.1.1:s=z A4.4.1.5 A13.3.3: <ء>	A5.2.5.2 .!
S3: ءءءء ءءءء rah kælb	A4.3.4. Sequenzende durch neue Struktur V + NP, Nominalsatz (?); S3 und S3a könnten auch einen Satz bilden, der aber semantisch nicht plausibel wäre; dann wäre A4.3.1. gültig A5.1.1. zwei Wöerter mit Spatien; A9.3.3.1. Schakl <i> für Schwa nach [k], kælb: A5.1.6. Diakritika: nun= ba A4.4.1.5: Ausfall der DEF-Markierg rah: A5.1.5.2. keine finale Form <h>	A4.3.4. A5.1.5.2.<h >	A5.1.1. A5.1.4.1. A8.2.1.1. A9.3.2.1.(1x) A9.3.3.1. A5.2.1.1. A4.4.1.5 A5.1.5.1. n A5.1.6.n=b	A9.3.3.1 .

S3a شف لكلن ʃaf l- kəlb	A4.3.2.einfacher Verbalsatz mit Komplement A5.1.1. zwei Wörter mit Spatien; A5.2.4.1.Def-Markierung mit N zusammen A8.1.1.1.kompl. A-rand realisiert A9.3.3.2.: Schwa 0-markiert (): A4.4.1.1. Definitheitsmarkierung nur mit <lam> Saf, k7lb: A5.1.5.1. finale Formen: <f>, <n>	A4.3.2. A5.2.4.1. A8.1.1.1. A9.3.3.2. A4.4.1.1.	A8.2.1.1. A9.3.2.1.(1x) A5.1.5.1. n, f A5.1.6.n=b	A9.3.3.1 . A4.4.1.5
S4 الكرسي طح l-kursi: təħ	Sequenzgrenze durch Satzstruktur: NP+V(4.3.1.), narratives „w“ (A4.6.) A4.4.1.2. Volle Definitheitsmarkierung bei phonetisch realisiertem „l“ (Wort evt. aus der arab. Schule bekannt) kursi, tah: A9.3.2.1. periphere Vokale als Schakl, kursi: A9.3.3.1. Schwa als Schakl „u“ A5.1.5.1.: finale Form <s>, <ħ>	A5.1.4.1. Alif A4.4.1.2. A11.1.2. s ≠ z	A4.3.1. A5.1.4.1. A4.6. A5.2.4.1. A8.1.1.1. A9.3.2.1.(2x) A9.3.3.1.(1x) A5.1.5.1.	A9.3.3.2 . A4.4.1.1 . A4.4.1.5 A11.1.1.
S5 و مش فم u mʃa təmma (?) (vgl. S17)	Sequenzgrenze durch folgendes „w“+ N+V mSa: 9.1.1. peripherer Vokal als Schakl təm:a A11.5.1.: >f< vielleicht versuch zur Realisierung des [θ] θum:a; A9.3.2.1.:periphere [a] als ʃakl, A8.4.2.: Geminat nicht markiert A5.1.5.1.: finale Form <m>, <ʃ>	A8.4.2. A11.5.1.	A4.3.2. A4.6. A8.1.1.1. A9.3.2.1.(2x) A9.3.3.1.(1x) A5.1.5.1.	
S6 و حجّ طح u ʒaʒ təħ	A4.6.: narratives „w“ A5.1.4.2. mediales <Z> fehlt Wortabgrenzung durch Spatien und Endmarkierung A8.4.1.Fortisierung nicht markiert A4.4.1.4. ʒaʒ A13.3.1: keine initiale Schrei-bung von ʒ ʒaʒ təħ A9.3.2.1.:peripheres „a“ als Fatha A5.1.4.2. finale Buchstabenform im Wortinnern <ʒ> A5.1.5.1. finale Form <ʒ> A5.1.5.2. keine finale Form <ح>	A5.1.4.2. A8.4.1. A4.4.1.5. A13.3.2.2.	A4.3.1. A4.6. A9.3.2.1.(2x) A5.1.5.1.+ A5.1.4.2. <ح> A5.1.5.2. <ح> vgl. aber S4!	A4.4.1.2 .! A5.1.5. <>>
S7 و اللد شف ملنج w l-wəld ʃaf mə-l-burʒa	A5.1.1. Fünf Wörter, einschl. „w“ l-wuld: halbvokalischer Anfangsrand mit Schwa nur als ċamma (A8.2.1.1.) ʃaf: A9.3.2.1.:peripheres „a“ als Fatha A5.2.2.1.<m> als enklitische Präposition vom Nomen getrennt A5.2.4.2. məl: <m> als enklitische Präposition mit Definitheitsmarkierung <l> zusammen; A9.3.3.2.: Schwa nullmarkiert! (1x) zusammengeschrieben: A5.2.2.1.: Abtrennung des Def-Markers vom Nomen (A5.2.4.1.) burʒa: A8.2.0.1. <r> im Endrand nicht realisiert A9.3.2.1.:periphere Vokale als ʃakl „nun“ statt „ba“ A5.1.6. A5.1.5.1. finale Schreibung: <f>, <l> A5.1.5.2. <Zim> spiegelverkehrt oder medial A.13.1.; trotzdem zusammen; Ausfall des „r“ im Silbenendrand (A8.2.1.1.)	A8.1.1.4. A8.2.1.1! einzig Beleg A5.2.2.1. A5.2.4.2. A.13.1.>ح< vgl. S28??	A4.3.1. A5.1.4.1 A5.1.4.2. A5.2.4.1. A8.2.1.1. A9.3.2.1.(3x) A9.3.3.2.(1x) A4.4.1.1. A4.4.1.2. A5.1.6.n=b A5.1.5.1. f, l	A4.6. A5.2.4.1 .! A8.1.1.1 . A8.2.!! A4.4.1.2 .
S8 هدك كلن	A4.6.: narratives „w“		A4.3.1.	A4.4.1.2

طح hadak kəlb ṭaḥ	ṭaḥ: A9.3.2.1.:peripheres „a“ als Fatha A5.1.4.2. keine Kursivierung <ح> Wortabgrenzung durch Spatien und Endmarkierung: 3 Wörter hadak: A9.3.2.1.:peripheres „a“ als Fatha kilb: A9.3.3.1. Schwa als Kasra; „nun“ statt „ba“ A5.1.6. A5.1.5.1. finale Schreibung: <حن>		A4.6. A8.2.1.1. A9.3.2.1.(3x) A9.3.3.1.(1x) A5.1.4.2.<ح> A4.4.1.5. A5.1.6.n=b A5.1.5.1. <n>	.
S9 و ج ج تھرس u ʒaʒ thərrəs	A4.6.: narratives „w“ Wortabgrenzung durch Spatien und Endmarkierung: 3 Wörter ʒaʒ A5.1.4.2. keine Kursivierung von ʒ A5.1.5.1. finale Form <s> <Z> A9.3.2.1.:peripheres „a“ als Fatha thərrəs A9.3.3.1. Schwa als Fatha A11.1.2. s ≠ z		A4.3.1. A4.6. A8.1.1.1. A8.4.1. A8.4.2. A5.1.4.2.<ʒ> A5.1.5.1. <ج>, <s> A9.3.2.1.(1x) A9.3.3.1.(2x) A4.4.1.5. A11.1.2. s ≠ z	A11.1.1.
S10 ومش هدك حت u mʃa hadi:k ḥuṭa	A4.3.3. Verbspitzenstellung Wortabgrenzung durch Spatien und Endmarkierung: 4 Wörter mʃa peripheres [a] als Alif? (A9.3.2.2.) A5.1.5.1. finale Form <S> , <t> A13.3.4.(si:n)	A4.3.3. A9.3.2.2.??	A8.1.1.1. A9.3.2.1.(4x bzw 5x) A4.4.1.5. A5.1.5.1.	A4.6. A9.3.2.1 .? A4.4.1.2 .
الولد مشا نر S11: l-wəld mʃa bar:a	A4.6.: narratives „w“ Wortabgrenzung durch Spatien: 3 Wörter l-wəld :vokalischer Anfangsrand A8.1.2. + A9.3.3.1. Schwa als Damma A4.4.1.2.: Def-Markierung Alif+Lam mʃa: peripheres [a] als Alif A9.3.2.2. bar:a peripheres [a] als Fatha A9.3.2.1. „nun“ statt „ba“ A5.1.6. nur in finaler Schreibung! A5.1.6. (nu:n)	A9.3.2.2.(1x)	A4.3.1. A4.6. A5.2.4.1. A8.1.1.1.2x A8.4.1. A9.3.2.2.(1x) A9.3.2.1.(2x) A9.3.3.1.(1x) A4.4.1.2. A5.1.6.n=b	A9.3.2.1 .
والولد ع ي د وحد هدك S12 w l-wəld ʃajjət waḥid hadik	A4.3.1. Wortabgrenzung durch Spatien: 5 Wörter A4.4.1.2.: Def-Markierung Alif+Lam ʃajjət [ʃ]:im Anfangsrand als <ع> A11.3.1.3. (vs. A11.3.1.1., S1, S22); [d]=[t] im Endrand: A11.1.2. A13.1.<=ain>: Spiegelverkehrter Schweif A5.1.4.2. keine Kursivierung <j>, <ʃ> A13.3.5. Schakel-Notierung als Tanwi:n (Fathatain) A9.3.2.1.: alle peripheren Vokale als Schakl	A11.1.2. (t) A5.1.5.1. <ʃain> A11.3.1.3. [ʃ] A13.5.3. tanwin A13.1. <ʃain>	A4.3.1. A5.2.4.1. A8.1.1.1. A8.4.1. A9.3.2.1.(3x) A9.3.3.1.(4x) A4.4.1.2. A5.1.4.2.ʃ, j A5.1.5.1. >j<	A11.3.1. 1. <=ain>
S13 لھرن li hrub	A4.3.5. Relativmarker + Verb (Hypotaxe: RelS) A4.6.: narratives „w“ A5.0. Sequenz nur 1 Wort A5.2.3.2.Zusammenschreibung von RelP+V	A4.3.5. A5.2.3.2.	A4.6. A8.1.1.1. A9.3.2.1.(1x) A9.3.3.1.(1x)	

	A9.3.2.1.: peripheres [i] als Kasra A9.3.2.1.: fwa als fakl [u] „nun“ statt „ba“ A5.1.6. A5.1.5.1 <n>		A5.1.6. A5.1.5.1.	
S14 ويمكن ي كن هنا w j-mkn i-kun ṣndu [hna]	A4.3.2.: ADV + V + ADV Wortabgrenzung durch Spatien: 4 Wörter A8.1.2.2. <j> 2x plene, aber einmal vom Stamm getrennt j-mkn A5.2.5.3. Affix am Verbstamm (aber nur etymologische Verbform!) A13.3.4. Initiales >j<; i-kun A5.2.5.4. Affix isoliert! A5.1.5.1. finale Form <j>, <n> (2x) A9.3.2.1.: peripheres [u] als Damma hna A9.3.2.2.: peripheres [a] als Alif ?; besser: ṣndu A9.3.2.1.: peripheres [u] als đamma A11.3.1.2.: [ʕ] durch <h> verschriftet	A5.2.5.3./ A5.2.5.4. A13.3.4. Initiales >j<	A4.3.2. A8.1.2.2. A9.3.2.1.(2x) A9.3.2.2.?? A9.3.3.1.(1x) A9.3.3.2.(2x)	A4.6. A5.2.5. 3/4.!! A5.1.5.1 . Nur finales >j< A11.3.1. 1. (vgl. S1) A11.3.1. 3. (vgl. S12)
S15 هدك كلن ره ي كز hadak kəlb ra-h jə-ngəz	A4.3.1.: NP + PRÄS + V Wortabgrenzung durch Spatien: 4 Wörter hadak: A9.3.2.1.:periphere [a] als fakl A13.3.5. Fatha-notierung als ˆ kilb, jengez: A13.3.5. Kasra-notierung als ˆ ra-h: A9.3.2.1.:peripheres [a] als fakl A5.1.5.2. keine finale Form <h> jengez: A5.2.5.4.Affix isoliert! A5.1.5.1. finales >j< initial; A11.4.2.[ŋ] als >kaf<; A9.3.3.1. fwa als fakl (2x) A8.1.2.2. <j> plene, aber abgetrennt	13.5.3. (Fatha) A11.4.2.[ŋ]	A4.3.1. A5.2.5.4.! A5.2.3.3. A8.2.1.1. A8.1.2.2. A5.1.5.1. (j) A5.1.5.2.<h> A9.3.3.1.(3x) A9.3.2.1.(3x) A4.4.1.5.	A4.6. A5.2.5. 1/2/3 A4.4.1.2 .
S16 ره ي شف rah i-fuf	A4.3.1. PRÄS + PS + V ra-h: A5.2.3.3. von Verb getrennt A9.3.2.1.:peripheres [a] als fakl A5.1.5.2. keine finale Form <h> A5.4.5.4 Affix isoliert (vgl. S14, 15) A8.1.2.2.: <j> plene, aber abgetrennt fuf A9.3.2.1.:peripheres [u] als fakl A5.1.5.1. finales <f> <j>		A4.3.1. A5.2.5.4.! A5.2.3.3. A5.4.1. A8.1.2.2. A9.3.2.1.(2x) A5.1.5.2.<h> A5.1.5.1.(f)(j)	A5.2.5. 1/2/3
S17 وشد ره فم waf ra-h təm:a	A4.3.1.: NP + V, Sjk am Anfang: A4.3.5. Wortabgrenzung durch Spatien: 3 Wörter waf : A5.1.5.1.: finale Form >S< , <m> A5.1.4.0.: >waw< nach links verbun-den ra-h: A5.2.3.3. von Verb getrennt A9.3.2.1.:peripheres [a] als fakl A5.1.5.2. keine finale Form <h> təm:a A11.5.1.: >f< vielleicht versuch zur Realisierung des [θ] θum:a; A9.3.2.1.:periphere [a] als fakl	A5.1.4.0. <waw>	A4.3.5. A8.4.1. A11.5.1. A9.3.2.1.(3x) A9.3.3.1.(1x) A5.1.5.1. A5.1.5.2.<h> A13.3.2.	A4.6.
S18 هدك الولد ره hadak: A9.3.2.1.:periphere [a] als fakl	A4.6.: narratives „w“ + V hadak: A9.3.2.1.:periphere [a] als fakl	A11.4.1.[g]	A4.3.1. A4.6.	A13.3.2. Nur

<p>يكلس hadak l-wəld ra-h i- gləs</p>	<p>A13.5.3 Fatha-notierung als ّ A4.4.1.2.: Def-Markierung Alif+Lam ra-h: A5.2.3.3. von Verb getrennt A9.3.2.1.:peripheres [a] als fakl A5.1.5.2. keine finale Form: <h> A5.1.5.1. finale Form <s> i- gləs: A5.2.5.3.: Affix am Verb A8.1.2.2. <j> plene A13.4.: >j< in initialer Position; 9.2.2. fwa nullmarkiert A11.4.1.[g] als <Kaf>; A11.1.2. s ≠ z</p>		<p>A5.2.4.1. A5.2.5.3.! A5.2.3.3. A8.1.1.1. A8.1.2.2. A8.2.1.1. A5.1.5.2.<h> A13.3.4.>j< A4.4.1.2. A9.3.2.1.(3x) A9.3.3.2.(2x) A9.3.3.1.(1x) A11.1.2. s ≠ z</p>	<p>finale >j< A5.2.5. 1/2/4. A9.3.3.1 A11.1.1.</p>
<p>S19 و حرج ر</p>	<p>w: 8.1.2.1 Vokalischer Anfangsrand durch Plene und Sakl markiert A13.5.3. fwa in Fatha-notierung als ّ A11.3.2. keine Distinktion von [x] und [ħ] bzw. A5.1.6. (diakritikum fehlt) A5.1.5.1. finale Form <Z></p>	A11.3.2.(x)	<p>A4.3.2. A4.6. A8.1.1.1. A9.3.3.1.(1x) A13.5.3.</p>	
<p>S20 والكلن ره عند شج ر w l-kəlb ra-h ʕənd ʕazara</p>	<p>A4.3.1.: NP + V Wortabgrenzung durch Spatien: 5 Wörter A5.1.1. w: 8.1.2.1 Vokalischer Anfangsrand durch Plene und Sakl markiert kilb: 9.2.2. fwa nullmarkiert A4.4.1.2.: Def-Markierung Alif+Lam ra-h: A9.3.2.1.:peripheres [a] als fakl A5.1.5.2. keine finale Form <h> A5.1.5.1. finale Form <n> [ʕ]:im Anfangsrand (vs. A11.3.1, S1); mediale Schreibung (vs. A5.1.5.1., S12) ʕazra : A9.3.2.1., : A5.1.4.2.: keine Kursivierung: <ع> medial [ʕ]:im Anfangsrand als <ع> A11.3.1.3.</p>		<p>A4.3.1. A5.2.4.1. A4.4.1.2. A4.4.1.5. A8.1.1.1 A8.2.1.1. A8.4.2. A9.3.2.1.(2x) A9.3.3.2.(1x) A9.3.3.1.(2x) A5.1.5.2.<h> A5.1.4.2. A11.3.1.3.</p>	<p>A4.6. A11.3.1. 1. ʕ / r A5.1.5.1 . <Ain> A11.3.1. 1. A11.3.1. 2. [ʕ]</p>
<p>S21 هدك كلن ره ع د فم hadak kəlb ra-h ʕad təmma</p>	<p>A4.3.4.: Nominalsatz A5.1.1. Wortabgrenzung durch Spatien: 5 Wörter ra-h: A9.3.2.1.:peripheres [a] als fakl A5.1.5.2. keine finale Form <h> ʕad [ʕ]: im Anfangsrand als <ع> A11.3.1.3. (vs. A11.3.1, S1); A5.1.4.2. keine Kursivierung, aber keine Spiegelverkehrung; A9.3.2.1.:peripheres [a] als fakl təmm:a A11.5.1. (vgl. S.17) schwa nullmarkiert A5.1.5.1. finale Form <n>, <m></p>		<p>A4.3.4. A5.1.5.2.<h> A8.2.1.1. A8.4.1. A9.3.2.1. (5x) A9.3.3.1.(1x) A9.3.3.2.(1x) A4.4.1.5. A11.3.1.3.</p>	<p>A4.6. A4.4.1.2 . <Ain> A11.3.1. 1. A11.3.1. 2. [ʕ]</p>
<p>S22 حلجد وح د قنر وحد قنر xurʕat waħəd qubaʕ waħəd qubaʕ</p>	<p>Sequenzgrenze: A4.6.narratives „w“ Nach A5.1.1. Fünf Wörter xurʕat :A12.3.2. keine Distinktion von [x] und [ħ] bzw. (Diakritikum fehlt); 9.3.3.1. Swa als Damma statt [r] wurde [l] eingesetzt (8.2.1.[r], A13.3.2.),</p>	(8.2.1.[r])	<p>A4.3.3. A4.6. A9.3.2.1.(6x) A9.3.3.2.(2x) A9.3.3.1.(2x) A4.4.1.5. A5.1.6.</p>	<p>A8.2.1. A4.4.1.2 . <Ain></p>

	9.3.2.1. peripheres [a] als Fatha [d]=[t] im Endrand: A7.1.2. waḥād:1) A5.1.4.2. keine Kursivierung: <ح> in finaler Form medial (vs. S10, S12, S22) (2) A5.1.4.1.b) <w> verbunden (vgl.S17) qubaḥ : A9.3.2.1. peripheres [u][a] als Sakl, A5.1.6. <n> statt A11.3.1.1.: ṣ = <r>		A5.1.4.0. (waw, S17)	
S23 والولد رهعي د الكلن w l-wəld ra-h i-ṣajjət l-kəlb	l-wəld A4.4.1.2.: Def-Markierung Alif+Lam; A13.3.5. fwa in Notierung als ّ ; A9.3.3.1.: für [u] ra-h: A9.3.2.1.:peripheres [a] als fakl i-ṣajjət A5.2.5.2. Zusammenschreibung von ra-h + Affix + Verbstamm; Affix nur noch als peripherer Vokal 9.3.3.1.: fakl , 13.3.5.realisiert als ّ A13.3.4. mediales <=ain> in medialer Stellung; A9.3.2.1.peripheres [a] als Sakl ّ ; A5.1.4.2 keine Kursivierung: finales <j> in medialer Stellung; A11.1.2. [d]=[t] im Endrand: fakl [in] für kəlb, A9.3.3.1. „nun“ statt „ba“ A5.1.6. A5.1.5.1. finale Schreibung <n> [ṣ]:im Anfangsrand als <ع> A11.3.1.3.	A5.2.3.4. mit Verb verb,	A4.3.1. A4.6. A5.2.4.1. A5.2.5.2. A8.1.1.1. A8.1.2.1.1! A8.2.1.1.2x A8.4.1. A9.3.2.1.(1x) A9.3.3.2.(1x) A9.3.3.1.(3x) A4.4.1.2. A11.3.1.3.	A5.2.5. 1/3/4! A5.2.3.3 .! A8.1.2.2 .! A11.3.1. 1. A11.3.1. 2. [ṣ]
S24 و كجر را w ka-i-zri ?? ṣlih	A4.6. Narratives „w“ A5.1.1. Drei ausgegliederte Wörter A5.2.3.1. Augment am Verb A5.2.5.2. Affix mit Augment und Stamm zusammen, nur als Schakl (fathatain) A9.3.2.1. Peripheres [i]und Diphthong [aI] als Sakl; statt [ṣ] in Silbenanfangsrand [r] eingesetzt (8.1.1.[r]), ?? vgl. S22	A11.3.2. A8.1.1.[r]	A4.3.2. A4.6. A5.2.3.1. A5.2.5.2. A9.3.2.1.(3x) ?A11.3.1: ṣ	A5.2.5. 1/3/4!
S25 وطح هداك الولد فدا لم u ṭaḥ hadak l-wəld fə-l-ma	ṭaḥ : wie in S6 und S8, vs. S4, S22 (unsicher); A5.1.5.2. keine finale Form <ḥ> A9.3.2.1.: peripheres [a] als Sakl: Fatha l-wəld A4.4.1.2.: Def-Markierung Alif+Lam; Swa mit Sakl, 13.3.5.realisiert als ّ fə-l-ma: zwei Worte, Def-Markierung ohne Alif (12.1.1.), >Lam< zusammen mit Präp und Nomen: verdoppelt (A5.2.4.4.) Wortgrenze zwischen Präp + Nomen (A5.2.2.1.) peripheres [a] als Sakl: Fatha A5.1.5.1. finale Form: <m>, <l>	A5.2.4.4.:Def f in zwei Worten	A4.3.3. A4.6. A5.2.2.1. A5.2.4.1. A8.1.1.1. A8.2.1.1. A9.3.2.1.(4x) A9.3.3.2.(1x) A9.3.3.1.(1x) A4.4.1.1. A4.4.1.2.	A5.1.5.1 . A5.2.4.2 .! (S7) A5.2.4.1 .! A4.4.1.2 .
S26 و حرج u xurzu	xurzu :A12.3.2. keine Distinktion von [x] und [ḥ] bzw. 13.2.(Diakritikum fehlt); 9.2.1. Swa als Damma; 9.1.1. peripherer Vokal als Damma A5.1.5.1. finale Form <Z>		A4.3.2. A4.6. A9.3.2.1.(1x) A9.3.3.1.(1x)	
S27 والولد هداك	A4.5.!: elliptisch, ohne V l-wəld A12.2.: Def-Markierung Alif+Lam; 9.2.2.:	A4.5.! A.9.1.3.!	A4.6. A5.2.4.1.	A4.3.! A9.3.2.1

u l-wæld hadak	Swa- Nullmarkierung A.9.1.3.! erster Vokal in hadak nullmarkiert!		A8.1.1.1. A8.2.1.1. A4.4.1.2. A9.3.3.2.(1x)	.
S28 لي مج دن هد li mfa daba ʕad	Li: Wortausgliederung und 9.1.2.: Plene-Schreibung des Ja daba : „nun“ statt „ba“ A5.1.6. A9.1.1. peripheres [a] als Sakl (Fatha) A5.1.5.2. keine finale Form <Z> aber in S26! A5.1.5.1. finale Form <j>, <n> A11.3.1.2.: [ʕ] durch <h> verschriftet	A9.3.2.2.: Plene- Schreibg!1x	A4.3.2./ A4.3.5. A5.1.5.1. A8.1.1.1. A9.3.2.1.(3x) A9.3.2.2.: Plene!1x A9.3.2.3.:null A11.3.1.2.	A5.1.5.2. A5.2.3.2.! A9.3.2.1. A11.3.1.1. A11.3.1.3. [ʕ]
S29 و تن زف u təm: bəz:af	A4.3.4.:Nominalsatz A5.1.4.2. Spatium durch fehlende Kursivierung (n) A5.1.5.1. finale Form <f> 9.1.1. peripheres [a] als Sakl (Fatha); 9.2.1. Swas als Sakl (Fatha) keine Wortgrenze; „nun“ statt „ba“ A5.1.6.		A4.3.4. A5.1.5.1. A8.4.1. A9.3.2.1.(1x) A9.3.3.1.(2x)	A4.6.
S30 الولد عي د كلش l-wæld ʕajjət kulʃi	A5.1.1. Spatien: 3 Wörter l-wæld A4.4.1.2.: Def-Markierung Alif+Lam; 9.2.2.: Swa- Nullmarkierung: A5.1.4.2. keine Kursivierung: <j> A5.1.5.1. finale Buchstabenform <ʃ> A11.3.1.3. : [ʕ] durch <ع> verschriftet (vgl. S12, 20, 21, 23)		A4.3.1. A5.1.5.1., A5.2.4.1. A8.1.1.1. A8.4.1. A9.3.2.1. (1x) A9.3.3.2. (2x) A9.3.3.1.(2x) A4.4.1.2. A11.3.1.3.	A11.3.1. 1. A11.3.1. 2. [ʕ]

3.4. Beispiel für die Verschriftung des Berberischen (Tarifit) in lateinischer Schrift ⁵⁷

3.4.1. Der mündliche Text

Samir, der zusammen mit seinem Zwillingsbruder zum zweiten Mal die erste Klasse besucht und für den eine eigene Sonderschul-Förderung durchgeführt wird, ohne dass er an eine Sonderschule überwiesen wurde, hat die Bildergeschichte im Berberischen flüssig erzählt.

Rohtranskript des mündlichen Textes von K43TAR:

iznaħram/tuɣaɣasaqaqriwʔəə/ufə/tuɣaiɣəzzaðajsakifaqzin//ufaaħramnɛitɣa
ittəs/tuɣaittəs/akisaqzin/xqama/aqaqriwnni/iffəyd/ʔəiffəydəsɛzirkas/ufaaħramnɛi
tuɣaittəsʕað/ufaikkad/aguqzin/ufajufairuħ//ufə/tuɣaitafiθitafiθ/aqzinnniʔəʔəʔəz
əddifnəsəqəddirkas/tuɣajazəmrkazi/itayaxas/aqaqriwaqaqriw//ufaaħramnɛijəwð
ʔəəqzinnɛijaw/juðadsəzɣəhðzirkazi/tuɣa/əħramnɛi/tuɣa/ittəfaqzin/ufatuɣairuħ
/ufatuɣairuħ/tuɣaitaya/aqaqriw/aqaqriw//ufə/tuɣaʔə/tuɣaiɣəzza/ðičɣi

⁵⁷ Dieses Kapitel basiert auf Vorarbeiten von Naima Tahiri. Im Anhang dieses Kapitels finden sich ein bearbeitetes und übersetztes Transkripte des schriftlichen Textes sowie eine sequenzweise Analyse mit dem Annahmenverfahren. Auf die Dokumentation der Analyse des mündlichen Textes wurde aus Platzgründen verzichtet.

/gwinaθ/ufa/ aqzinnniitəggɫəwɫəw/ usaaqz/ aħramnni/ jufa/ ?əiznæm/[]
 /hamste/ [vihaɪstdas nɔxmal]/
 ʌi hamsteə
 /ufa/ aqzinitəgg/ ɫəwəww/ /ufa/ ufa/ aħlamnniigəɫɫəð/ ufaaħramnniigəɫɫəð/
 igəɫɫəð
 /ufaiiaii/ amajzənniæm/ aqzinnnijufabi/ aʔ/ æm/ /jufa/ jufa/ jufa/ jufa/ hazza/ / / / uf
 ajuɫɫad/ ufaaqzinnnijuɫɫadziʃəzɫəθ/ ufaaqzinnni/ itəgg/ jawər/ umi/ igga/ æmhahazza
 θjujusin/ ufajawəraqzin/ /ufa/ ɪftinaθ/ ɔxlə/ ggasangɫəɪfn/ ufa/ ufa/ igəɫɫəð/ xiɫɫnəzr
 u/ ufa/ aqzinnni/ ranəttaiɡəɫɫəð/ ufa/ iznhɫɫɪʃ/ ijsiθ / / ufaʃə/ jə/ jawəzɫəzɫəz
 raɫɫəqzin/ tuɫɫəidəffariθ/ ufa .../ ufa hɫɫɪfnni/ inɫɫəriθgɫɫəman/ akisaqzin/ ufajuɫɫədagɫɫəman
 /juɫɫf/ igəɫɫəðxasaqzinqzəddif/ ufaaqz/ aħramnniiqqaras/ ʃʃʃt/ ufajusədakisaqzin
 /ufairuħ/ / ufaaħramnni/ iyəzɫə / tuɫɫəjufaaqaj/ aqaqriwʔəə/ /
 ufaaħramnniinnsblama

Wie die Analyse des morphologisch gegliederten Transkripts ergab, gilt ein großer Teil der Annahmen, die auch schon für das marokkanische Arabisch entwickelt wurden, auch hier:

Annahmen zum Wissen des Kindes zum mündlichen Text von K43⁵⁸:

I Annahmen zur Sequenzgliederung

W1: Ein Text besteht aus mehreren Sequenzen (insgesamt 49)

W2: Sequenzgrenzen werden mit längeren oder kürzeren Pausen markiert. Jedoch ist nicht nach jeder Pause auch ein Sequenzgrenze. An Sequenzgrenzen können Pausen auch fehlen.

W3. Äußerungsabbrüche durch Lexemlücken werden vermieden durch Codeswitching, Verwendung semantisch leerer Wörter oder Nachfragen

Methodische Annahmen	Annahmen über das Wissen des Kindes
A4.3.1: Häufigstes Muster ist die Verbzweitstellung mit definitivem Subjekt	W4.3.1. Eine Sequenz zeigt häufig entweder das Muster: NP-V-X (21x)
A4.3.3: Ein Verb kann auch ohne ein nominales Subjekt einen grammatisch vollständigen Satz bilden.	W4.3.3. oder das Muster subjektloser Sätze (19x)
A4.3.4. Sätze können ohne finites Prädikat sein.	W4.3.4. Nominalsätze kommen ebenfalls vorkommen (2x)
A4.3.5. Bei syndetischer Hypotaxe steht im Vorfeld ein Subjunktor und das Subjekt	W4.3.5. Eine Sequenz kann auch hypotaktisch sein: SJK-NP-V (1x)
A4.3.7. Bei Sätzen ohne Prädikat gilt das Prädikat des vorausgehenden Satzes weiter.	W4.3.7. Sequenzen sind überwiegend grammatisch vollständig, aber es können auch Ellipsen vorkommen, deren Prädikation im vorangehenden Satz zu suchen ist(S03, S40)
A4.3.8. Das Verb kann auch im Vorfeld stehen	W4.3.8. Sequenzen können auch eine Verbanfangsstellung aufweisen (3x)
A4.3.10. Am linken Rand einer Sequenz können herausgestellte Nominalgruppen stehen	W4.3.10. Nominalgruppen können nach links herausgestellt werden (S11, S35)
A4.6.1. Eine Sequenz kann mit ufa eingeleitet werden	W4.6. Indikatoren für Beginn einer Sequenz W4.6.1 ufa ist immer ein Indikator für den Beginn einer Sequenz(33x), aber nicht jede Sequenz beginnt mit ufa.

⁵⁸ Wo nur Annahmen aufgelistet sind, die als für den Wissen des Kindes leitend aus dem Text extrapoliert wurden, gibt es keinen Unterschied zu den methodischen Annahmen.

A4.6.2. <i>tuya</i> kann den Sequenzanfang signalisieren.	W4.6.2. <i>tuya</i> ist ein Indikator für den Sequenzanfang(5x: S05, S12, S15, S18, S48), aber nicht jedes <i>tuya</i> steht am Sequenzanfang. Es steht vor dem finiten Verb. Steht es an anderer Stelle, so wird es vor dem Verb nochmals artikuliert.
A4.7.1. Nomina müssen abhängig vom Kontext mit dem Constructus markiert werden.	W4.7.1. Nomina können abhängig von ihrem Kontext mit dem Constructus markiert sein.
A5.2.1. Enklitische Pronomina stehen als Komplemente nach: A5.2.1.1. PRÄSP A5.2.1.2. Verben A5.2.1.3. Nomina A5.2.1.4. Präpositionen	W5.2. Morpheme sind Teile des Wortes, das ihnen benachbart ist: W5.2.1 Enklitische Pronomina werden in das vorausgehende Wort integriert W5.2.1.1. Bei PRÄSP (nur S11) W5.2.1.2. bei Verben: Personalsuffixe haben die Funktion des direkten Objekts (S10(2x), S36, S38, S39) und manche die des indirekten Objektes (S33, S44, S49) W5.2.1.3. Nach Nomina: W5.2.1.3.1 DEM-Markierungen verschmelzen mit dem vorangehenden Nomen(19x) W5.2.1.3.2. POSS-Markierungen werden in das vorangehende Nomen integriert (1x) W5.2.1.4. Nach Präposition werden Personalsuffixe als präpositionale Komplemente gesetzt (S01, S02, S03, S05, S13, S37, S40, S43, S45)
A5.2.2. Pränominale Elemente A5.2.2.2 monophonematische Präpositionen werden vor dem INDEF realisiert	W5.2.2. Pränominale Elemente W5.2.2.2 Monophonematische Präpositionen werden mitsamt der INDEF-Markierung am Nomen klitisiert (S05, S34, S39, S41, S44)
A5.2.2.3. Biphonematische Präpositionen ohne PS treten vor dem Nomen auf	W5.2.2.3 Biphonematische Präpositionen ohne PS sind ebenfalls ohne Pause zum nachfolgenden Nomen artikuliert (S06, S08, S11, S14, S29)
A5.2.2.4. INDEF steht direkt vor dem Nomen	W5.2.2.4. INDEF-Markierungen werden zusammen mit dem nachfolgenden Nomen artikuliert (S36, S34)
A5.2.2.5. Die Partikel [ǒ] steht vor dem Nomen	W5.2.2.5. Die Partikel [ǒ] wird proklitisch an das nachfolgende Nomen gebunden (S38)
A5.2.3. Postverbale Elemente A5.2.3.1 DIR stehen nach dem Verbalstamm	W5.2.3. Postverbale Elemente W5.2.3.1 DIR-Markierungen sind ein Teil der Verbform und werden mehrheitlich markiert
A5.2.5. Affix und Verbstamm A5.2.5.3. Die Affixe der 3.SM treten vor den Stamm im Perfektiv und Imperfektiv	W5.2.5. Affix und Verbstamm (am linken Rand) W5.2.5.3. Affixe sind Teil der Verbform und werden mehrheitlich markiert (fehlt in S33)
A8.1.1.1. Der einfache Silbenanfangsrand wird mehrheitlich realisiert	W8.1.1. Einfacher Silbenanfangsrand W8.1.1.1. wird mehrheitlich realisiert (fehlt in S13, S18)
A8.1.2.1 Der komplexe Silbenanfangsrand wird realisiert	W8.1.2. komplexer Silbenanfangsrand W8.1.2.1. Der komplexe Anfangsrand wird realisiert
A8.1.3. Halbvokalischer Silbenanfangsrand wird immer realisiert	W8.1.3.:Halbvokalischer Silbenanfangsrand wird immer markiert
A8.2.1.1. Einfacher Silbenendrand wird markiert	W8.2.1.1. einfacher Silbenendrand wird markiert
A8.4.1. Fortisierung wird immer markiert	W8.4.1. Fortisierung wird immer realisiert

A8.4.2. Gemination wird immer markiert	W8.4.2. Gemination wird immer realisiert
A9.3.1. Schwa und periphere Vokale werden immer distinktiv unterschieden	W9.3.1. Schwa und periphere Vokale werden distinktiv unterschieden
A9.3.2. Alle peripheren Vokale werden markiert	W9.3.2. Alle peripheren Vokale werden markiert
A9.3.3. Alle Schwas werden markiert	W9.3.3. Alle Schwas werden realisiert
A11.1.2. Das[s] wird i.d.R. als [s] artikuliert, kann jedoch auch als [ʃ] artikuliert werden	W11.1.2. [s] wird i.d.R. als [s] artikuliert, kann auch als [ʃ] vorkommen
A11.2.1. Beim Zusammentreffen von θ und ð kommt es zur Kontaktassimilation (>dd)	W11.2.1.: Treffen der stimmlose Frikativ θ und der stimmhafte ð-Laut aufeinander, dann kommt es normgerecht zu einer Merkmalsassimilation: θð > dd
A11.4.3. Die Pharyngalisierung wird immer realisiert	W11.4.3. Pharyngalisierung wird immer realisiert (außer in i- tt əs)

Dies trifft zunächst auf die Satzbaumuster zu, die alle den Anforderungen an einen vollständigen grammatischen Satz entsprechen. (A4.3.7.) Damit beweist der Junge auch schon im Mündlichen gewisse Fähigkeiten zur Herstellung von proto-literaten Strukturen. An einigen Stellen fehlen ihm Wörter in seiner Muttersprache; hier wechselt er zum Deutschen. In S21 fehlt das Wort für "Hamster", in S33 das Verb "angreifen", das mithilfe einer periphrastischen Konstruktion aus dem Deutschen eingegliedert wird (A3=W3). Die Sequenzgliederung wird erleichtert durch bestimmte Konjunkturen, die am linken Rand stehen (uʃa = "und dann" A4.6.1.) bzw. tuʃa, das die Verankerung einer Handlung in der Vergangenheit markiert (A4.6.2.)

Die Kongruenz von Genus des Nomens und der Verbform ist bis auf eine Form gewahrt; pronominale Komplemente werden ebenfalls am Verb (direkte: S10, S36, 38, 39, indirekte: S33, 44, 49) bzw. an der Präposition klitisiert. Demonstrativa und Possessiva stehen hinter dem Nomen und werden an dieses klitisiert. (A5.2.1.3.1.) Die Indef-Markierung, die Präposition [n] und das folgende Nomen bilden eine prosodische Einheit (W5.2.2.4.); ansonsten werden Präpositionen mit den folgenden Nomina zusammengesprochen.

Die besondere Markierung des Nomens nach einer Präposition durch einen anderen Anfangsvokal, die als *status constructus* bezeichnet wird, kommt nur einmal vor (S08) und muß daher als zufällig angesehen werden.

Der Text entspricht den Besonderheiten der Phonologie des Rif-Berberischen. Das Vokalsystem, das dem des marokkanischen Arabisch entspricht, wird ebenso realisiert wie der Konsonantismus. Hier gibt es nur kleinere Auffälligkeiten bei der Pharyngalisierung und dem Kontrast von [s] und [ʃ]. Auch die Fortisierung vor allem im Silbenanfangsrand und die intervokalische Gemination kommen vor.

3.4.2. Der schriftliche Text

1. Annahmen zur Interpretation des schriftlichen Textes in Tarifit (K43)

Methodische Annahmen	Annahmen über das Wissen des Kindes
A2.2. Die Sequenzgrenze stimmt mit dem Zeilenende überein (14 Fälle) – in zwei Zeilen steht mehr als eine Sequenz: S1	W2.2. Zeilen können zur Ausgliederung von Sequenzen genutzt werden

und S2 in Z1; S19 und S20 in Z. 20 – Sequenzanfang und Ende sind auf mehrere Zeilen verteilt bei S3, S4 und S9	
A4.0. Sequenzen sind grammatisch vollständige Sätze (Gegenbeispiele: S1, S2, S18)	A4.0. Sequenzen sind überwiegend grammatisch vollständige Sätze
A4.3.1: Häufigstes Muster ist die Verbzweitstellung mit definitivem Subjekt (allerdings nur 7 Belege!)	W4.3.1. Bei Sätzen mit nominalem Subjekt steht dieses immer im Vorfeld
A4.3.3: Ein Verb kann auch ohne ein nominales Subjekt einen grammatisch vollständigen Satz bilden. (11 Fälle)	=W4.3.3.
A4.3.4. Sätze können ohne finites Prädikat sein.	=W4.3.4.
A4.6.1. Eine Sequenz kann mit ufa eingeleitet werden (10 Beispiele)	=W4.6.1.
A4.6.2. tuyā kann den Sequenzanfang signalisieren. (S5, S7, S8, S13, S14, S15) tuyā steht aber auch an zweiter Stelle nach ufa in: S16, 17, 19, 20	W4.6.2. tuyā steht in einer Sequenz immer vor dem Verb bzw. dem Subjekt.
A4.7.1. Nomina werden nie mit dem Constructus markiert.	=W4.7.1.
A5.2.1.2. Enklitische Pronomina stehen als direkte Objekte nach Verben	W5.2. Morpheme sind Teile des Wortes, das ihnen benachbart ist: W5.2.1 Enklitische Pronomina werden in das vorausgehende Wort integriert W5.2.1.1. Bei PRÄSP (nur S11) W5.2.1.2. bei Verben: Personalsuffixe haben die Funktion des direkten Objekts (S10(2x), S36, S38, S39) und manche die des indirekten Objektes (S33, S44, S49) W5.2.1.3. Nach Nomina: W5.2.1.3.1 DEM-Markierungen verschmelzen mit dem vorangehenden Nomen(19x) W5.2.1.3.2. POSS-Markierungen werden in das vorangehende Nomen integriert (1x) W5.2.1.4. Nach Präposition werden Personalsuffixe als präpositionale Komplemente gesetzt (S01, S02, S03, S05, S13, S37, S40, S43, S45)
A5.2.2. Pränominale Elemente A5.2.2.2 monophonematische Präpositionen werden vor dem INDEF realisiert	W5.2.2. Pränominale Elemente W5.2.2.2 Monophonematische Präpositionen werden mitsamt der INDEF-Markierung am Nomen klitisiert (S05, S34, S39, S41, S44)
A5.2.2.3. Biphonematische Präpositionen ohne PS treten vor dem Nomen auf	W5.2.2.3 Biphonematische Präpositionen ohne PS sind ebenfalls ohne Pause zum nachfolgenden Nomen artikuliert (S06, S08, S11, S14, S29)
A5.2.2.4. INDEF steht direkt vor dem Nomen	W5.2.2.4. INDEF-Markierungen werden zusammen mit dem nachfolgenden Nomen artikuliert (S36, S34)
A5.2.2.5. Die Partikel [ǝ] steht vor dem Nomen	W5.2.2.5. Die Partikel [ǝ] wird proklitisch an das nachfolgende Nomen gebunden (S38)
A5.2.3. Postverbale Elemente A5.2.3.1 DIR stehen nach dem Verbalstamm	W5.2.3. Postverbale Elemente W5.2.3.1 DIR-Markierungen sind ein Teil der Verbform und werden mehrheitlich markiert
A5.2.5. Affix und Verbstamm	W5.2.5. Affix und Verbstamm (am linken Rand)

A5.2.5.3. Die Affixe der 3.SM treten vor den Stamm im Perfektiv und Imperfektiv	W5.2.5.3. Affixe sind Teil der Verbform und werden mehrheitlich markiert (fehlt in S33)
A8.1.1.1. Der einfache Silbenanfangsrand wird mehrheitlich realisiert	W8.1.1. Einfacher Silbenanfangsrand W8.1.1.1. wird mehrheitlich realisiert (fehlt in S13, S18)
A8.1.2.1 Der komplexe Silbenanfangsrand wird realisiert	W8.1.2. komplexer Silbenanfangsrand W8.1.2.1. Der komplexe Anfangsrand wird realisiert
A8.1.3. Halbvokalischer Silbenanfangsrand wird immer realisiert	W8.1.3.:Halbvokalischer Silbenanfangsrand wird immer markiert
A8.2.1.1. Einfacher Silbenendrand wird markiert	W8.2.1.1. einfacher Silbenendrand wird markiert
A8.4.1. Fortisierung wird immer markiert A8.4.2. Geminatio wird immer markiert	W8.4.1. Fortisierung wird immer realisiert W8.4.2. Geminatio wird immer realisiert
A9.3.1. Schwa und periphere Vokale werden immer distinktiv unterschieden	W9.3.1. Schwa und periphere Vokale werden distinktiv unterschieden
A9.3.2. Alle peripheren Vokale werden markiert	W9.3.2. Alle peripheren Vokale werden markiert
A9.3.3. Alle Schwas werden markiert	W9.3.3. Alle Schwas werden realisiert
A11.1.2. Das[s] wird i.d.R. als [s] artikuliert, kann jedoch auch als [ʃ] artikuliert werden	W11.1.2. [s] wird i.d.R. als [s] artikuliert, kann auch als [ʃ] vorkommen
A11.2.1. Beim Zusammentreffen von θ und ð kommt es zur Kontaktassimilation (>dd)	W11.2.1.: Treffen der stimmlose Frikativ θ und der stimmhafte ð-Laut aufeinander, dann kommt es normgerecht zu einer Merkmalsassimilation: θð > dd
A11.4.3. Die Pharyngalisierung wird immer realisiert	W11.4.3. Pharyngalisierung wird immer realisiert (außer in i- tt əs)

In noch stärkerem Umfang als bei Souad stellt der schriftliche Text einen Rückschritt gegenüber dem Mündlichen dar. Dies zeigt sich schon an der äußeren Struktur des Textes:

- Der Umfang ist gegenüber dem Mündlichen erheblich reduziert: die 21 Sequenzen entsprechen etwa den ersten 31 Sätzen des mündlichen Textes, also etwa drei Fünfteln des gesamten Textes.
- Der Text ist zwar in Zeilenform, aber das Blatt wird hierfür nicht adäquat genutzt: der linke Rand ist viel zu groß, während rechts manchmal bis an die Grenze des Blattes geschrieben wird.
- Der Junge verfügt nur über einen Teil des graphischen Systems: Majuskeln und Minuskeln der einzelnen Buchstaben werden entweder gar nicht (A13.2./4.) oder nur bei einzelnen Buchstaben (A13.3.) differenziert. Bei einer Reihe von Buchstaben ist unklar, ob die Form der Minuskel oder der Majuskel intendiert war. (A13.1.)

Zur Gliederung des Textes in Sequenzen nutzt Samir keine Interpunktion. (A3.) In zwei Dritteln der Fälle (14 von 21 Sequenzen) dient ihm hierfür die Aufteilung des Textes auf Zeilen. (A2.2.) Allerdings stabilisiert sich dieses Verfahren erst am Sequenz 5 und wird auch in der Schlußzeile (ab Sequenz 19) wieder aufgegeben. Innerhalb von drei Sequenzen gibt es Zeilenumbrüche. Zeilengrenzen stimmen aber mit Wortgrenzen immer überein. (A2.3.)

Wie bei Souad mußten also interne Kriterien für die Sequenzgliederung zur Hilfe genommen werden. Am linken Rand einer Sequenz steht in 10 Fällen – wie im mündlichen Text – uSa (A4.6.1.). In weiteren fünf Sequenzen tuṣa (A4.6.2.). Als weiteres Kriterium kommt die grammatische Vollständigkeit hinzu: in 18 Sequenzen stehen finite Verbformen. Von diesen

erhalten sieben ein nominales Subjekt, das auch im Vorfeld steht. Die übrigen Sätze sind einfache Verbalsätze. Verbspitzenstellungen, die im Mündlichen noch eine gewisse Rolle spielen, und komplexe Sätze werden bei der Verschriftung nicht mehr verwendet. Die Variation der Satzbaumuster ist also deutlich vereinfacht.

S1 ist ein Nominalsatz, dem allerdings eine Konstituente, die Präposition mit ihrem Objekt, fehlt. In S2 sind die ersten fünf Buchstaben unklar: Sie können als ufa interpretiert werden (dann fehlt dem <r> eine Entsprechung in der morphologischen Zeile) oder als ixəzzər (dann fehlt dem <u> eine Entsprechung, und das [x] ist durch keinen Buchstaben repräsentiert). Sequenz 18 besteht nur aus dem deutschen Wort <Hamsta>, das sich weder in die vorausgehende noch in die folgende Zeile integrieren läßt. Damit sind drei Sequenzen als elliptisch zu kennzeichnen: hier fällt Samir hinter den im Mündlichen erreichten Grad an proto-literater Syntax zurück.

Aufgrund der Buchstabenformen, der unverbundenen Schrift und der fehlenden Differenzierung der Spatien nach Wortgrenzen bzw. im Wortinnern ist auch die Identifizierung von Wörtern schwierig. Die Schreibung von Großbuchstaben am linken Rand von Nomina kann ein Hilfsmittel sein, wenn Groß- und Kleinformen differenziert sind. Dies gilt zum Beispiel bei <a>, aber nicht bei <e>. Ein interessanter Indikator ist die Schreibung von Doppelbuchstaben, da diese nicht für Geminatio genutzt wird, wie in S3. Hier steht das erste <w> für den Frikativ [θ], mit dem das Prädikat endet, das zweite für [ð] als Anfangsrand der Präposition ði “in”. Auch Doppelvokalschreibung sind ein Indiz für Wortgrenzen (A5.1.e.), wie in

S5 <usche ekaRu>
 ufa aqaqriu
 dann Frosch

Umgekehrt können aber auch Vokale über Wortgrenzen hinweg kontrahiert werden, was dann als Indiz für Klitisierung dienen kann, wie bei der Partikel tuya (W5.2.3.): diese verliert ihren zweiten Vokal dreimal vor Verben und einmal vor einem Nomen. Auch steht tuGa nie an einem Zeilenumbruch wie z.B. uSa in S3. Allerdings wird in den übrigen Fällen (4x vor Verben und dreimal vor Nomina) der zweite Vokal geschrieben.

Obwohl bei der Realisierung von Vokalen einige Unsicherheiten bestehen, wird das Affix der 3. Person immer realisiert (20x). Da es dreimal zusammen mit dem Verb am Zeilenanfang vorkommt, spricht vieles dafür, daß Samir es als Bestandteil der Verbform ansieht. (A5.2.5.2.)

Aufgrund der unvollständigen Differenzierung der Buchstabentypen ist nicht zweifelsfrei bestimmbar, ob Samir die Majuskelschreibung gezielt für bestimmte Worte einsetzt. Von den 21 Nomina werden 12 großgeschrieben; in diesen Fällen verfügt der Junge auch über entsprechende Minuskeln (A6.1.). Bei <r> findet sich aber auch eine Kleinschreibung am Anfang eines Nomens im Kontrast zur Großschreibung. Beim Wort aqzin “Hund”, das Samir immer <eksin> verschriftet, steht ihm die Majuskel allerdings nicht zur Verfügung.

Die phonologischen Strukturen des Berberischen werden nur zum Teil adäquat dargestellt. So sind einige komplexe, für das Deutsche untypische Anfangsränder realisiert wie in <rkasi> oder <rkas>, andere dagegen nicht: in aqaqriu “Frosch” ist der komplex [qr] immer auf <r>

reduziert. Fortisierung und Geminatio werden nie graphisch realisiert. Der Hauptkontrast des Vokalsystems zwischen Schwa und peripheren Vokal ist so dargestellt, daß das Schwa durch den Buchstaben <e> repräsentiert wird. (A9.2.) <e> dient allerdings auch zur gelegentlichen Darstellung der Vokale [a] und [i]. Auffällig ist der Ausfall von Vokalen in relativ vielen Fällen, was darauf hindeutet, daß hier nur die Silbenränder verschriftet werden. In diesem Bereich befindet sich Samir noch in einem sehr frühen Stadium des Erwerbs des orthographischen Systems des Deutschen, das ja die Folie seiner Verschriftung des Berberischen bildet. (A9.1.)

Einzelne Laute des Berberischen, für die es im Deutschen keine Entsprechung und daher auch keine Verschriftungskonvention gibt, werden mithilfe anderer Zeichen dargestellt:

<w>, das im Deutschen den labiodentalen Frikativ [v] kodiert, dient z.B. auch zur Darstellung der interdentalen Frikative [ð] und [T]. (A11.1.3.)

<h> dient auch für den pharyngalen Frikativ des Berberischen [ħ] (A11.1.5.)

<k> dient auch für den uvularen Plosiv [q] (A11.1.6.)

<r / R > stellt einerseits den deutschen, uvularen R-Laut dar, den das Bergberische ebenfalls kennt (wie z.B. in tuGa), andererseits den apikalen Vibranten [r]. Samir folgt hier offenbar einem orthographischen Muster von Fremdsprachen, das er z.B. bei der Schreibung marokkanischer Eigennamen gesehen hat.

<s> wird entsprechend der deutschen Orthographie ohne Diskriminierung für [s] und [z] benutzt

<sch> dient eher im phonographischen Sinne auch zur Kodierung des stimmhaften alveolaren Frikativs [ʒ]

<i> wird auch für den Halbvokal <j> im Anfangsrand verwendet (A8.1.2.1.)

Insgesamt ist damit das Verschriftungssystem der Konsonanten unterdifferenziert, aber nicht in einer Weise, die zur völligen Intransparenz des Textes führt.

Anhang zu Kapitel 3.4.

1. Korrekturzeilen für das Annahmeverfahren K43TAR-schriftlich

gr= graphische Zeile

a= phonetische Umsetzung der graphischen Zeile

b= Korrekturzeile

\s 01

gr) i s c h e n A H R A m A K A R i u

a) iʒ n- aħram aqariw

b) iʒ n- [u]ħram [ɣa-s] aqa[q]riw

Ein Junge [hatte] einen Frosch.

\s 02

gr) i u s e r e k e k s i n

a) uʃa ak aqzin

b) uʃa [i- ɣəzza ðaj -s] a[g] [u]qzin

Und dann [schaute er ihn an ?] mit dem Hund.

\s 03

gr) u s c h e i G i W W i S i e T

a) uʃa i- gi -θ ði zijat

b) ufa i- [g]gi -θ ði [θ]zijat
Dann macht er ihn in die Flasche.

\s 04

gr) e K S i n i T e S e K A H R A m

a) aqzin i- təs ak aħram
b) aqzin i- [t̪]əs a[g] [u]ħram

Der Hund schlief mit dem Jungen,

\s 05

gr) T u R e e K e d

a) tuyə i- ka -d
b) tuyə i- [k]ka -d

Dann stand er auf.

\s 06

gr) u s c h e e K a R u i A U e?

a) ufa aqarw j- awə
b) ufa aqa[q]r[i]w j- awə[r]

Dann floh der Frosch.

\s 07

gr) T U R i S i d R K e e

a) tuy i- si -d rka
b) tuy[a] i- [j]si -d rka[s]

Dann nahm er das Glas.

\s 08

gr) T u R i T e s

a) tuy i- təs
b) tuy[a] i- [t̪]əs

Dann schlief er.

\s 09

gr) u s c h e i K e e K e K S i n

a) ufa i- ka ak aqzin
b) ufa i- [k]ka a[g] [u]qzin

Dann stand er auf mit dem Hund

\s 10

gr) u s c h e i u F e i r u H

a) ufa j- ufa i- ruħ
b) ufa j- ufa i- ruħ

und er fand ihn, (dass er schon) weggegangen (war).

\s 11

gr) u s c h e i T F i W i T F W

a) ufa i- t- f -iθ i- t- f -θ
b) ufa i- t- [a]f -iθ i- t- [a]f -[i]θ

Und dann fand er ihn / fand er ihn.

\s 12

gr) i K S i n e G e e S d F

a) aqzin i- ga aʒdf
b) aqzin i- [g]ga aʒ[əɟi]f [ði rkas]

Der Hund machte seinen Kopf [in das Glas]

\s 13

gr) T U R e K S i n i A S e m r K a S i

a) tuy aqzin j- azəm rkazi

b) tuy[a] aqzin j- azəm rkazi

Dann öffnete der Hund das Fenster.

\s 14

gr) T u R e A H R m i T r e R A K R e u

a) tuya aħrm i- t- ray aqriw

b) tuya aħr[a]m i- t- ray[a] aq[aq]riw

Und dann rief der Junge "Frosch!"

\s 15

gr) T u R e A H R A m i T F e K S i n

a) tuya aħram i- tf aqzin

b) tuya aħram i- [t̪]f aqzin

Und dann hielt der Junge den Hund fest.

\s 16

gr) U S c h T u R e i R U H

a) uf tuya i- ruħ

b) us[a] tuya i- ruħ

Und dann ging er.

\s 17

gr) U S C h e T U R e i T R e A K A R U

a) ufa tuya i- t- ʔa aqarw

b) ufa tuya i- t- [ra]ʔa aqa[q]r[i]w

Und dann rief er « Frosch ! »

\s 18

gr) HamsTa

a) hamste

b) [aħram -nni j- ufa iz n-] hamste

Dieser Junge fand einen Hamster

\s 19

gr) U S C h e T U R i R H u H?

a) ufa tuy i- rhuħ

b) ufa tuy[a] i- r[...]uħ

und dann ging er (?)

\s 20

gr) U U S C h A H R m T u R e i G W W

a) uuʃ aħrm tuya i- g ww

b) [...]uʃ[a] aħr[a]m tuya i-g[ga] [ʎəwə]ww

Und dann der Junge machte waw waw

\s 21

gr) i U F H a s e

a) j- uf haza

- b) j- uf[a] [jazzawən]
Er fand Wespen

2. Rekonstruktion der methodischen Annahmen zum orthographischen Regelwissen des Kindes K43 (Samir) am Beispiel des schriftlichen Textes

Sequenz	Analyse	Annahme neu	Annahme bestätigt	wider-spricht
\s 01 i s c h e n A H R A m A K A R i u iz n- aħram aqaqriw	S01 ist nicht als Sequenz ausgegliedert A4.4.: tuya ya-s fehlt A4.5.: durch die fehlenden Funktionswörter erscheint die Sequenz elliptisch A5.1.a: zwei Wörter sind durch ein größeres Spatium abgegrenzt, A5.1.c und A6.1. lassen auf ein drittes Wort schließen A5.1.c: Majuskeln kennzeichnen einen Wortanfang, aber auch im Wortinneren erscheinen Majuskeln A5.2.1.7. Das etwas größere Spatium von iz n- zum nachfolgenden Wort, läßt auf eine Enklise von der Präposition an iz schließen A6.1. Beide nominalen Kerne erhalten eine Majuskel am Wortanfang A8.1.1.2.: die fehlende Realisierung von [q] läßt darauf schließen, dass komplexer Anfangsrand nicht realisiert wird A9.3.1.: Der silbische Konsonant in [iz n-] wird vokalisiert A11.1.1. [ʒ] wird durch das Trigraphem <sch> realisiert A11.1.5. [ħ] wird durch die Majuskel <H> realisiert, aber <h> steht nicht für [ħ] und auch nicht für [h] A11.1.6.: [q] wird mit <K> notiert A13.1. <s>, <c> und <u> können sowohl als Majuskeln als auch Minuskeln intendiert sein, A13.2. (i, e, n, m) sind aufgrund der eindeutigen Minuskelform sicher als Minuskeln zu identifizieren A13.3. <A> und <R> sind nur als Majuskel realisiert A13.5 Keine der Buchstabenform kommt als verbundene Form vor	A3 A4.4. A4.5. A5.1.a A5.1.c A5.2.1.7. A6.1. A6.3. A8.1.1.2. A9.3.1. A11.1.1. A11.1.5. A11.1.6 A13.1. (s, c, u) A13.2. (i, e, n, m) A13.3 (A, R) A13.5		
\s 02 i u s e r e k e k s i n ufa ak aqzin	A4.5. an der PRÄP fehlt das PS A4.6.1.: ufa zeigt den Anfang einer Sequenz an A5.1.b einzig mögliche Wortausgliederung ergibt 3 Wörter <iuser> <ek> <eksin>, da <iuse> <rek> <eksin> nicht dem Textsinn entspricht. Die Annahme, dass es sich bei <iuser> um ein Verb handeln könnte, ergäbe keine plausible Semantik A5.2.2. die Präposition kann nicht als eindeutig proklitisch identifiziert werden, da A5.1.a keine Eindeutigkeit ermöglicht A6.1. der nominale Kern beginnt bedingt durch A13.2. mit einer Minuskel A9.1.2.a Alle peripheren Vokale wurden realisiert A9.1.2.b die Realisierung von <i> am Sequenzanfang hat keine phonetische Entsprechung	A4.6.1. A5.2.2. A9.1.2.b A9.2.3 A11.1.2 A11.1.7 A13.1.(k)) A13.2.(n))	A3 A4.5. A5.1.a A13.1 (u,s) A13.2. (i,e) A13.5.	A6.1. A6.3. A13.3.

	<p>A9.2.3. Die Notierung von <e> entspricht nicht einem Schwa, sondern einem [a] A11.1.1. [ʃ] wird mit <s> notiert A11.1.2. Das <s> in <iuser> entspricht nicht einem [z] oder [s], sondern einem [ʃ]. Das <s> in <eksin> dagegen ist ein [s] A11.1.6. [q] ist durch <k> realisiert, aber bei der Präposition [ag] ist das [g] ebenfalls mit <k> realisiert A11.1.7. Die Realisierung von <r> nach <e> im Wortauslaut ergibt einen vokalischen Wert A13.1. Neben <u> und <s> kann auch <k> nicht eindeutig als Majuskel oder Minuskel identifiziert werden, da das Größenverhältnis zu den eindeutigen Minuskeln nicht bestimmt werden kann A13.2. Neben <i> und <e> wird auch <n> nur klein geschrieben A13.3. <r> kommt als Minuskel vor</p>			
<p>\s 03 u s c h e i G i W W i S i e T u f a i - g g i - θ ð i z i j a t</p>	<p>A2.1. Die Wortgrenze nach uSa ist keine Sequenzgrenze A2.2. Das Zeilenende nach ufa ist nicht auch eine Sequenzgrenze A2.3. Das Zeilenende nach ufa läßt auf ein Wortende schließen. A4.3.5. subjektloser Satz A5.1.d Die Doppelkonsonantenschreibung hat keine mögliche phonetische Grundlage, diese wäre auch die einzige im ganzen Text, daher ist auf eine Wortgrenze zu schließen A5.2.1.2. bei dem ersten <W> handelt es sich wahrscheinlich um ein PSDO-3.PSM und ist wahrscheinlich enklitisch A5.2.2. Das zweite <W> ist wahrscheinlich der Anfangsrand der Präposition [ði], die wahrscheinlich proklitisch ist A5.2.5.2. das erste <i> in der Sequenz erscheint am Zeilenanfang gefolgt vom Verbstamm. Es handelt sich um die 3.PSM, die wahrscheinlich proklitisch ist A6.2. Die Präposition beginnt wahrscheinlich mit einer Majuskel, das Verb dagegen ist mit einer Minuskel realisiert A7.1. ufa ist in S02 und S03 unterschiedlich realisiert A8.1.2.1. Der halbvokalische Anfangsrand in [θazijat] ist wahrscheinlich durch <i> realisiert A9.1.2.a: Da das <i> in <SieT> wahrscheinlich ein [j] ist, ist hier der periphere Vokal [i] nicht realisiert A11.1.1. das Trigraphem <sch> steht für phonetisch korrekt für [ʃ] A11.1.3 Sowohl [θ] als auch [ð] sind als <w> realisiert A11.1.4. <T> steht korrekt für [t] A11.1.6. [g] in [i-ggi-θ] wird mit <G> repräsentiert A13.4. <T> und <G> sind als Majuskeln realisiert</p>	<p>A2.2. A2.3. A2.4. A4.3. 5</p>	<p>A3 A4.6.1. A5.1.a A5.1.b A5.1.c A6.1. A6.3. A8.1.1.2 A9.2.3. A11.1.2 . A11.1.5. A13.1. A13.2. A13.5.</p>	<p>A11.1.1</p>
<p>\s 04 e K S i n i T e</p>	<p>A2.3. nach <eKSin>, <iTeS> und <eKAHRAM> erfolgt jeweils ein Zeilensprung, was jeweils auf ein Wortende</p>		<p>A2.1. , A2.2. A3</p>	<p>A4.3.5 A4.4.</p>

<p>S e K A H R A m</p> <p>aqzin i- ttəs ak aħram</p>	<p>hindeutet A4.3.1. Der Satzbau ist: NP-V-X A5.1.a Das Spatium zwischen <eK> und <AHRAm> ist genau so groß wie die Spatien zwischen den Buchstaben A5.2.2.: die Präposition [ag] ist wahrscheinlich am Nomen proklitisch angefügt, da nur die beiden in einer Zeile stehen. A6.1. nur das zweite Nomen erhält eine Majuskel am Wortanfang A9.1.2.a: Alle peripheren Vokalen wurden realisiert A9.2.3. Das Schwa in [i-ttəs] wird mit <e> realisiert, die beiden anderen <e> entsprechen einem [a] A11.1.2 Das erste <s> entspricht einem [z], das zweite einem [s]</p>		<p>A5.1.c A5.2.5.2 A6.2. A6.3. A11.1.2. A11.1.4. A11.1.5. A11.1.6. A13.2. A13.4. ; A13.5.</p>	<p>A4.5. A7.1.</p>
<p>\s 05 T u R e e K e d</p> <p>tuya i- kka -d</p>	<p>A4.6.2. tuya leitet die Sequenz ein A5.1.e Die Doppelvokalschreibung kann ein Indikator einer Wortgrenze sein A5.2.1.5. Die DIR-Partikel ist wahrscheinlich enklitisiert, da ein Zeilensprung folgt A9.1.2.a Alle peripheren Vokale wurden realisiert A11.1.6. [k] wird mit <K> notiert A13.2. <e> und <d> sind als Minuskeln realisiert</p>		<p>A2.1., A2.2. A2.3. , A3. A4.3.5. A5.1.a A5.1.b A5.1.c A5.2.5.2 A6.2., A6.3. A9.2.3. A11.1.4. A13.1., A13.4. A13.5.</p>	
<p>\s 06 u s c h e e K a R u i A U e?</p> <p>ufa aqaqriw j-awər</p>	<p>A5.1.g Die Graphemfolge <iA> ist der Wortanfang des Verbs A8.2.3.2. der Silbenendrand im letzten Wort ist nicht realisiert A9.1.2a das [i] in [aqaqriw] wurde nicht realisiert, nur der halbvokalische Silbenendrand</p>		<p>A2.1., A2.2. A2.3., A3. A4.3.1. A4.6.1 A5.1.a A5.1.b A5.1.e A5.2.5.2 A6.2. A6.3. A7.1 A8.1.1.2 A8.1.2.1 A9.2.3 A11.1.1. A11.1.6. A13.5.</p>	<p>A5.1.c A6.1.</p>
<p>\s 07 T U R i S i d R K e e</p> <p>tuya i- jsi -d rkas</p>	<p>A5.2.1.5.: DIR ist wahrscheinlich enklitisch am Verb, das Spatium zum nachfolgenden Wort fehlt A8.1.1.1.: Der komplexe Anfangsrand in [rkas] wurde realisiert A9.1.2.b: Die Doppelvokalschreibung am Sequenzende hat keine phonetische Entsprechung, aber es deutet unter Berücksichtigung von A5.1.e auch nicht auf eine Wortgrenze hin, da ein Zeilensprung erfolgt. A9.2.3. das <e> entspricht nicht einem Schwa</p>		<p>A2.1., A2.2. A2.3., A3. A4.3.5. A4.6.2. A5.1.a A5.1.c A5.2.5.2 A6.1. A6.2. A6.3. A7.1</p>	<p>A5.1.b A5.1.e A8.1.1.2</p>

			A8.2.3.2 A9.1.2.a A11.1.2. A11.1.4. A11.1.6. A13.2. A13.3 A13.4. A13.5.	
\s 08 T u R i T e s tuya i- ttäs	A4.3.5.: es handelt sich um einen subjektlosen Satz A4.6.2.: tuya ist einleitendes Element der Sequenz A5.1.a: Das fehlende Spatium zwischen den beiden Wörtern kann vor dem<i> gesetzt werden, weil diese wahrscheinlich die 3.PSM markiert A7.1.: das Verb [itt7s] ist in S04 und S08 konstant geschrieben A8.2.3.1: der einfache konsonantische Silbenendrand wurde realisiert A9.1.2.a: das [a] in [tuya] ist nicht notiert, alle anderen Vokale sind jedoch notiert A9.2.3.: das Schwa beim Verb wurde mit <e> realisiert		A2.1., A2.2. A2.3., A3. A5.1.c A5.2.5.2 A6.2. A6.3. A8.2.2.1 A11.1.2. A11.1.4. A13.1.(u,s) A13.2. (i,e) A13.3 (R) A13.4.(T) A13.5	A5.1.b
\s 09 u s c h e i K e e K e K S i n ufa i- kka ak aqzin	A4.3.1.NP-V-X A4.6.1. <usche> signalisiert den Beginn einer Sequenz A5.1.c Die Majuskeln (wahrscheinlich auch Minuskel) stehen nicht jeweils am Wortanfang, sondern immer nur im Wortinneren A5.1.e Die Doppelvokalschreibung läßt auf eine Wortgrenze <iKe> <eK> schließen A5.1.f.: Die Graphemfolge <ei> deutet auf eine Wortgrenze hin A7.1. <iKe> <eK> und <eKSin> sind bis hier konstant geschrieben A8.2.3.1 alle einfachen Silbenendrücker wurden realisiert A9.1.2.a Alle peripheren Vokale wurden realisiert		A5.1.b A5.2.2. A5.2.5.2 A6.2. A6.3. A9.2.3 A11.1.1. A11.1.2 A11.1.5 A11.1.6 A13.1.(u,s,c,k,) A13.2.(e, i n) A13.5.	A6.1.
\s 10 u s c h e i u F e i r u H ufa j- ufa i- ruħ	A2.1. Sequenzanfang und –ende sind beide gleichzeitig auch Wortgrenzen A2.2. Die Sequenzgrenze stimmt mit dem Zeilenende überein A4.3.5 es ist kein explizites Subjekt vorhanden A8.1.2.1. [j] im Silbenanfangsrand wird als <i> realisiert A9.1.2a Alle peripheren Vokale sind realisiert A13.4. <F> ist als Majuskel notiert		A3 A4.6.1 A5.1.a A5.1.b A5.1.f A5.2.5.2 A6.2., A6.3. A8.2.3.1. A9.2.3 A11.1.1 A11.1.5 A13.1. A13.2. A13.3. A13.5.	
\s 11 u s c h e i T F i W i T F W	A2.3. Das Zeilenende ist auch ein Wortende, aber die anderen Wortenden innerhalb der Sequenz haben kein Zeilenende		A2.1., A2.2. A3 A4.3.5	

<p>ufa i- t- af -iθ i- t- af -iθ</p>	<p>A7.1. ein und dasselbe Verb ist innerhalb derselben Sequenz nicht konstant geschrieben A9.1.2.a: Fehlende Notierung von [a] im ersten Verb und fehlende Notierung von [i] im zweiten Verb, alle anderen Vokale werden notiert</p>		<p>A4.6.1 A5.1.a A5.1.b A5.1.c A5.1.f A5.2.1.2 A5.2.5.2 A6.2. A6.3. A8.2.3.1. A9.2.3 A11.1.1. A11.1.3. A11.1.4 A13.1.(u,c,s,w) A13.2. (i,e) A13.4.(T, F) A13.5.</p>	
<p>\s 12 i K S i n e G e e S d F aqzin i- gga azəddif</p>	<p>A4.5. es fehlt die Realisierung eines Präpositionalobjektes A4.6.1. Es fehlt ein Indikator für den Beginn der Sequenz A7.1 [aqzin] ist hier anders realisiert als in den Sequenzen davor A9.1.2.a: das letzte [i] in der Sequenz wurde nicht realisiert A9.2.3.: Das Schwa wird nicht realisiert A11.1. das zweite <s> steht abweichend von den übrigen Notationen für [ʒ]</p>		<p>A2.1., A2.2. A2.3. A3 A5.1.a, A5.1.b A5.1.c, A5.1.e A5.2.5.2 A6.2 A6.3. A8.2.3.1 A11.1.1 A11.1.2 A11.1.6. A13.1. (k,s) A13.2.(i,e,d) A13.4.(G, F) A13.5.</p>	<p>A6.1. A9.2.3</p>
<p>\s 13 T U R e K S i n i A S e m r K a S i tuya aqzin j- azəm rkazi</p>	<p>A8.1.1.1: Der komplexe Anfangsrand in [rkazi] wurde realisiert</p>		<p>A2.1., A2.2. A2.3., A3 A4.3.1, A4.6.2. A5.1.a, A5.1.b A5.1.c., A5.1.g A5.2.5.2 A6.2., A6.3 A7.1, A8.1.1.1 A8.1.2.1., A8.2.3.1 A9.1.2a, A9.2.3 A11.1.2., A11.1.4 A11.1.6.</p>	
<p>\s 14 T u R e A H R m i T r e R A K R e u tuya aħram i- t- rayā</p>	<p>A4.3.1. Satzmuster: NP-V-X A4.4. die Präposition [i-] fehlt A5.1.g Die beiden Grapheme in der Graphemfolge <eA> verteilen sich auf verschiedene Wörter A7.1. <TuRe> <AHRm> und <AKReu> sind nicht konstant geschrieben A8.1.1.2 Der komplexe Rand in [aqaqriw] wird das erste Element nicht realisiert</p>		<p>A4.6.2. A5.1.c A5.2.5.2 A6.1., A6.2. A6.3., A7.1 A8.2.3.1 A9.2.3. A11.1.4.</p>	

aqaqriw	A9.1.2a: das zweite [a] in [aħram] in [itraya] sowie in [aqaqriw] wurden nicht notiert		A11.1.5. A11.1.6	
\s 15 T u R e A H R A m i T F e K S i n tuyā aħram i- ttāf aqzin	A4.3.1. Satzmuster: NP-V-X A6.1. [aħram] erhält eine initiale Majuskel und [aqzin] unter Berücksichtigung von A13.2. für gewöhnlich nur mit Majuskel realisiert A9.1.2.a: Die peripheren Vokale sind alle realisiert A9.2.3. die beiden <e> entsprechen keinem Schwa, sondern einem [a]		A5.1.g A4.6.2 A5.1.a, A5.1.b A5.1.c, A5.1.g A5.2.5.2 A6.2., A6.3. A7.1., A11.1.2. A11.1.4 A11.1.5. A11.1.6 A13.5.	
\s 16 U S c h T u R e i R U H ufa tuyā i- ruħ	A2.1. Die Sequenzgrenze ist auch Wortgrenze und die Wortgrenze ist auch Sequenzgrenze A4.3.5 es handelt sich um einen subjektlosen Satz A.4.6.2. tuGa folgt nach uSa A5.1.b Die Wortgrenzen können nur teilweise durch die Silbenstruktur bestimmt werden, da 2 Silbenkerne nicht realisiert wurden A9.1.2.a der periphere Vokal [a] in ufa und in tuyā wurde nicht notiert		A2.2., A2.3. A3., A4.6.1 A5.1.a A5.1.c A5.1.f A5.2.5.2. A6.2. A6.3. , A7.1. A8.2.3.1 A9.2.3. A11.1.1. A11.1.4 A11.1.5, A13.5.	
\s 17 U S C h e T U R e i T R e A K A R U ufa tuyā i- t- aya aqaqriw	A5.1.b Die Wortgrenzen können mittels der Silbenstruktur nur bis zum zweiten Wort bestimmt werden, danach wird eine Silbe (beim Verb), der komplexe Anfangsrand und der Silbenkern in [aqaqriw] nicht realisiert A7.1. [aqaqriw] ist nicht konstant A8.1.1.2 das [q] im komplexen Anfangsrand von aqaqriw wird ausgelassen A9.1.2.a: zwei Vollvokale werden nicht notiert: das erste [a] in [itaya] und [i] in [aqaqriw]		A2.1., A2.2. A2.3., A3. A4.3.5 A4.6.2 A5.1.c A5.1.f A5.1.g A5.2.5.2. A6.1., A6.2. A6.3., A9.2.3 A11.1.1 A11.1.4. A11.1.6 A13.5.	
\s 18 HamsTa hamste	A2.1. Die Wort- und Sequenzgrenze stimmen überein A2.2. Zeilenende und Sequenzgrenze sind identisch A2.3. Zeilenende und Wortende sind identisch A4.5. die Sequenz ist eine Ein-Wort-Sequenz A5.1.b die Silbenstruktur läßt auf ein deutsches Wort schließen A8.1.1.1 der komplexe Anfangsrand der zweiten Silbe wird realisiert A8.2.2.1. Der vokalisierte r-Laut [ɐ] ist nur als <a> notiert A9.2.3. Das Schwa vor dem vokalisiertem r-Laut wird nicht notiert A11.1.5. das <H> steht phonetisch korrekt für [h]	A8.2. 2.1	A3. A9.1.2.a A11.1.2 A11.1.4 A13.1.(s) A13.2.(m) A13.3. (H,a) A13.4. (T) A13.5.	A11.1.5.
\s 19 U S C h e T U	A2.2. die Sequenzgrenz ist nicht mit dem Zeilenende identisch		A5.1.a , A5.1.c A5.2.5.2	A11.1.5.

<p>R i R H u H?</p> <p>u fa t u ya i- ru h</p>	<p>A4.3.5 subjektloser Satz A4.6.1 ufa ist ein Indikator für den Sequenzbeginn A4.6.2 nach ufa folgt tuya A5.1.b Die Silbenstruktur läßt teilweise ein Worteinteilung zu, jedoch ein Silbenkern nicht realisiert A7.1. das Verb ist nicht konstant geschrieben A9.1.2a: der Vokal [a] in tuya ist nicht notiert, alle anderen werden realisiert A11.1.5. das erste <H> hat keine phonetische Grundlage</p>		<p>A6.2, A6.3 A8.2.3.1 A9.2.3. A11.1.1 A11.1.4 A13.1. A13.2. A13.3. A13.4. A13.5.</p>	
<p>ʌs 20 U U S C h A H R m T u R e i G W W</p> <p>u fa a h ram t u ya i- gg ʃ ə w ə w w</p>	<p>A2.1. Die Sequenzgrenze wird nicht durch eine Wortgrenze angezeigt A2.2. Die Sequenzgrenze stimmt nicht mit dem Zeilenende überein A4.3.1: NP-V-X A4.6.1.: ufa leitet die Sequenz ein A4.6.2 tuGa steht nicht an erster oder zweiter Stelle innerhalb des Satzes A5.1.d der Doppelkonsonant am Ende der Sequenz ist ein Onomatopoetikum, der in seiner Lautstruktur nicht vollständig realisiert wurde A5.1.e. Der Dopplvokal entspricht keiner Wortgrenze A7.1. ufa, a h ram, tuya, igga sind nicht konstant realisiert A9.1.2.a: jeweils das [a] wurde in ufa, a h ram, tuGa und igga nicht realisiert A9.1.2b der Doppelvokal hat keine phonetische Entsprechung A11.1.3.: Obwohl der Satz nicht viel Sinn ergibt, ist hier eher die Realisierung von [ʃəwəww] ‚Hundegebell‘ zu vermuten, als dass <w> weder für [θ] oder für [ð] verwendet würde</p>		<p>A5.1.a A5.1.b A5.1.c A5.1.f A5.2.5.2 A6.1, A6.2. A6.3. A8.2.3.1 A9.2.3. A11.1.1 A11.1.4. A11.1.5 A13.1. A13.2. A13.3. A13.4. A13.5</p>	<p>A5.1.d A5.1.e A11.1.3.</p>
<p>ʌs 21 i U F H a s e</p> <p>j- u fa ha z za</p>	<p>A4.3.5. subjektloser Satz A5.1.b Silbenstruktur ist wahrscheinlich nicht vollständig realisiert, Da der Satz [j-uf hazə] keinen Sinn ergeben würde, ist wahrscheinlich j-ufa hazza gemeint und hazza steht für ‚jazza‘ (,Wespen‘) A11.1.5 <H> entspricht einem [h]</p>		<p>A2.1., A2.2. A2.3. A3 A4.6.1., A4.6.2 A5.1.a, A5.1.c A5.2.5.2 A6.1, A6.3 A7.1, A8.1.2.1 A9.1.2.a A9.2.3. A11.1.2 A13.1. (s,u) A13.2.(e,i) A13.3. A13.4.(F) A13.5.</p>	