

Schriftkulturelle Ausdrucksformen der Identitätsbildung bei marokkanischen Kindern und Jugendlichen in Marokko

Utz Maas
Ulrich Mehlem

Abschlußbericht des von der Stiftung Volkswagenwerk 2002-2004 am Institut
für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität
Osnabrück geförderten Forschungsprojekts

Vorwort

Dieser Bericht dokumentiert die Ergebnisse des Projektes „Schriftkulturelle Ausdrucksformen der Identitätsbildung bei marokkanischen Kindern und Jugendlichen in Marokko“, das aufgrund der Unterstützung durch die Volkswagenstiftung von Ende des Jahres 2002 bis Ende des Jahres 2004 durchgeführt wurde. Den Rahmen dafür bot die Kooperation zwischen der Universität Osnabrück und der Universität Oujda, um die sich insbesondere die Kollegen Mohammed Elmedlaoui (jetzt IRCAM, Rabat) und Kader Bezzazi bemüht haben. So gehörten zum Projekt auch mehrere Seminare in Oujda sowie Forschungsaufenthalte marokkanischer Kollegen in Osnabrück (Rachida Bouali, Mohammed Elmedlaoui). Allerdings war es leider nicht möglich, an der Universität Oujda eine kontinuierliche Forschungsgruppe aufzubauen, die für die dortigen ethnographischen Untersuchungen vorgesehen war. Entgegen dem ursprünglichen Projektplan konnte daher dieser Bereich zunächst nur sehr eingeschränkt verfolgt werden. Eine Änderung ergab sich erst im Frühjahr 2004 in Verbindung mit einem längeren Forschungsaufenthalt des Projektleiters, bei dem Jamila Mahioui, Absolventin der Universität Fes, gewonnen werden konnte, um eine größere systematische Erhebung in ihrem Heimatort Berkane im Einzugsbereich von zwei Schulen durchzuführen. Das reichhaltige Material konnte in der kurzen verbleibenden Projektzeit hier erst vorläufig eingearbeitet werden.

Die Auswertung der vor Ort erhobenen Materialien erfolgte in Osnabrück, sie konnte allerdings mit den marokkanischen Kollegen bei den erwähnten Seminaren und Forschungsaufenthalten in Osnabrück besprochen werden. In Osnabrück waren (wie schon bei dem Vorläuferprojekt) an der Auswertung der Materialien in marokkanischem Arabisch als Hilfskräfte beteiligt: Redoine Hasbane und Mina Zinify; für die berberischen Materialien konnten als Mitarbeiter zwei marokkanische Kollegen in den Niederlanden gewonnen werden: Abderrahman El Aissati und Yahya E-Rramdani.

In der vorliegenden Form werden die Projektergebnisse dokumentiert und im Zusammenhang erläutert. Darüber hinaus ist eine systematische Aufbereitung der Ergebnisse dieses und des vorausgegangenen Projektes zu den Kindern marokkanischer Einwanderer in der Bundesrepublik geplant, die im nächsten Jahr als Monographie erscheinen soll. Gegenstand wird die schriftkulturelle Praxis im engeren Sinne sein, während die im Projekt untersuchten narrativen Strukturen im Anschluss daran von Ulrich Mehlem in einer eigenständigen Untersuchung noch systematischer ausgewertet werden sollen.

Außer denen, die unmittelbar am Projekt mitgewirkt haben, möchten wir allen danken, die die Arbeit möglich gemacht haben: Allen voran den marokkanischen Kindern, ihren Müttern, den Lehrern und den Schulleitern, die sich auf die Untersuchung eingelassen haben, aber auch den marokkanischen Institutionen, die uns die Forschungsgenehmigung für diese Arbeit gegeben und ihre Umsetzung ermöglicht haben, insbesondere

- dem Ministerium für Nationale Erziehung und Jugend in Rabat,
- den Delegierten des Ministeriums für Nationale Erziehung in Nador, Berkane und Oujda,
- El Mehdi Merroua vom Schulamt Nador und Noureddine Amjoun aus Oujda, die große Hilfe bei der Durchführung der Erhebungen in Oujda und Nador geleistet haben.

Besonders zu danken haben wir in diesem Zusammenhang auch der Deutschen Botschaft in Rabat, v. a. Frau Harst, die uns dabei wiederholt mit großem Engagement unterstützt hat. Die Volkswagenstiftung hat das Projekt finanziell möglich gemacht, und ihre Geschäftsstelle hat auch bei den bei einem solchen Projekt unvermeidlichen Schwierigkeiten Verständnis gezeigt und zur Lösung verholfen.

So können wir jetzt nur hoffen, dass die Ergebnisse auch in der vorliegenden Form allen nützlich sein können, die in diesem Feld tätig sind.

Osnabrück, im April 2005

Utz Maas

Ulrich Mehlem

Inhalt

1. Einführung	1
1.1. Kulturelle Identität und schriftkulturelle Praxis	1
1.2. Schriftkultur und kulturelle Identität in Marokko	9
1.3. Fragestellung des Projekts und Aufbau des Berichts	15
2. Soziokulturelle Aspekte des Sprach- und Schrifterwerbs in Marokko	25
2.1. Berkane als Untersuchungsfeld	25
2.2. Fünf Fallstudien zum Sprach- und Schrifterwerb	28
2.3. Soziokulturelle Indikatoren des Sprach- und Schrifterwerbs	37
2.3.1. Bildungsgrad und Bildungsorientierung der Eltern	37
2.3.2. Soziale Indikatoren: Beruf des Vaters, Migrationshintergrund, Wohnverhältnisse	40
2.3.3. Religiöse Orientierung	43
2.3.4. Sprachliche Verhältnisse in der Familie und Art der Vorschule	48
2.3.5. Lernereinstellungen	52
2.3.6. Spracheinstellungen	61
2.4. Zusammenfassung	73
3. Die Lese- und Schreibfähigkeiten der marokkanischen Schüler	75
3.1. Test zur Erhebung des proto-literaten Wissens	75
3.2. Proto-literates Wissen und soziokulturelle Indikatoren	78
3.3. Produktiver Sprachtest Hocharabisch: Diktat	80
3.3.1. Die Diktate in Berkane	82
3.3.2. Die Diktate in Oujda und Nador	89
3.4. Ergebnisse des „frühen Lesetests“ und des Diktats im Vergleich	91
3.5. Diktatanalyse und soziokulturelle Indikatoren	92
3.6. Zusammenfassung	96
4. Textkohärenz und Schriftkultur am Beispiel der Artikulation von Zeitverhältnissen	97
4.1. Textstruktur und Temporalität	97
4.1.1. Aspekte der literaten Textstruktur	97
4.1.2. Temporalität und Textstruktur: Fünf Analyseebenen	99
4.2. Die Erzählungen im marokkanischen Arabisch	103
4.2.1. Temporalität im marokkanischen Arabisch	103
4.2.2. Der Gebrauch des marokkanisch-arabischen Verbalsystems in den Schülertexten	106
Die Verteilung der Verbformen in den Schülertexten	106
Komplexe Prädikate: Temporale Situierung und aspektuelle Differenzierung	109
Kontrastiver Gebrauch unterschiedlicher Koverben	111
Partizipien außerhalb des komplexen Prädikats	112
Imperfektivformen außerhalb des komplexen Prädikats	113
Augmentierte und nicht-augmentierte Imperfektivformen	116
4.2.3. Die Nutzung des marokkanischen Verbalsystems für unterschiedliche narrative Funktionen	118
Narrative Strukturen in der Exposition	118
Narrative Gestaltung der Episode „Unterwegs“	122

4.2.4. Texttypen der literaten und narrativen Gestaltung im marokkanischen Arabisch	127
4.3. Die Erzählungen im Berberischen	132
4.3.1. Temporalität im Berberischen (Tarifit)	132
4.3.2. Der Gebrauch des berberischen Verbalsystems in den Schülertexten	137
Die Verteilung der Verbformen in den Schülertexten	137
Temporale Situierung von Ereignissen	141
Gebrauch des Aorist in der Subordination	146
4.3.3. Die Nutzung des berberischen Verbalsystems für unterschiedliche narrative Funktionen	146
Narrative Strukturen in der Exposition	146
Narrative Gestaltung der Episode „Unterwegs“	149
4.3.4. Texttypen der literaten und narrativen Gestaltung im Berberischen	152
4.4. Zusammenfassung	157
5. Die Orthographieanalysen der Spontanverschriftungen	163
5.1. Die Markierung der Wortgrenzen	164
5.1.1. Einführung	164
5.1.2. Die kritische Schwelle der Wortausgliederung	169
Wortausgliederung im nominalen Bereich	169
Wortausgliederung im verbalen Bereich	171
Anteil der Lerner mit Unsicherheiten in der Wortausgliederung	173
5.1.3. Probleme der Getrennt- und Zusammenschreibung von Funktionswörtern	174
Zusammenschreibung innerhalb des Verbkomplexes I : Präverbien	174
Zusammenschreibung im verbalen Bereich II: indirekte Objekte	179
Zusammenschreibung in der Nominalgruppe I: Präpositionen	182
Zusammenschreibung postnominaler Elemente (Tarifit)	189
5.1.4. Exkurs: Wortgrenzen in einer berberischen Nacherzählung in lateinischer Schrift	192
5.2. Grammatische Sondermarkierungen von Wortformen im Hocharabischen und ihre Nutzung für die experimentellen Verschriftungen	195
5.2.1. Die Definitheitsmarkierung des marokkanischen Arabisch	195
5.2.2. Das „stumme Alif“ bei konsonantisch anlautenden Wörtern	201
5.2.3. Das Suffix °–a° (Femina und andere) und seine Schreibung	203
5.2.4. Der Gebrauch des <i>Alif maqsura</i> als Wortendmarkierung	207
5.2.5. Die Nutzung der orthographischen Wortgrenzenmarkierungen in den berberischen Texten	210
5.2.5.1. Die Definitheitsmarkierung des Arabischen	210
5.2.5.2. Das „stumme Alif“ (<i>alif wasl</i>)	214
5.2.5.3. Das <i>ta marbuta</i>	216
5.2.5.4. Das <i>Alif maqsura</i>	218
5.3. Die Nutzung unterschiedlicher Möglichkeiten der Vokalschreibung	219
5.3.1. Der Erwerb des Prinzips der Pleneschreibung	220
5.3.2. Die Nutzung der Hilfszeichen	225
5.3.3. Die Schreibung von Vokalen am linken Wortrand	227
5.3.4. Differentschreibung durch Pleneschreibung	233
5.3.5. Ein besonderer Fall der Differentschreibung: Das suffigierte Personalpronomen	236

5.4. Orthographieerwerb und Nutzung der hocharabischen Matrix	240
5.4.1. Die Spontanverschriftungen des marokkanischen Arabisch als Indikatoren des Orthographieerwerbs	240
5.4.2. Die Nutzung der orthographischen Matrix in den Darija-Verschriftungen	243
5.4.3. Die experimentellen Verschriftungen des Berberischen	247
6. Schriftkultur im Kontext soziokultureller Indikatoren	252
6.1. Lernereinstellungen, Textstruktur und Orthographie	252
6.2. Spracheinstellungen und Nutzung der orthographischen Matrix	254
6.2.1. Spracheinstellungen und Strategien der Verschriftung des marokkanischen Arabisch	254
6.2.2. Spracheinstellungen und Strategien der Verschriftung des Berberischen	257
6.2.3. Profile der zweisprachigen berberophonen Schüler	260
6.3. Literate Textstrukturen, Normorientierung und Nutzung der orthographischen Matrix	261
6.4. Literate Textstrukturen und Spracheinstellungen	263
7. Schriftkulturelle Praktiken marokkanischer Schüler als Indikatoren kultureller Identität	265
Bibliographie	277
Anhang 1: Erhebungsinstrumente	285
Test zum protoliteraten Wissen	285
Test zu Lerneinstellungen	293
Fragebogen für jüngere Schüler	294
Fragebogen für ältere Schüler	295
Text des Diktats (Hocharabisch)	297
Die Fabel: „Der Esel und der Schakal“ – Berberische Fassung und deutsche Übersetzung	298
Anhang 2: Auszüge aus dem Korpus	300
- Arabophoner Drittklässler aus Oujda (O110)	301
- Berberophone Drittklässlerin aus Nador (N055)	307
- Arabophone Siebtklässlerin aus Oujda (O016)	312
- Berberophoner Zehntklässler aus Nador (N025)	320
Abkürzungen bei der Glossierung	336
Sonderzeichen bei der Transliteration	338

1. Einführung

1.1. Kulturelle Identität und schriftkulturelle Praxis

Die Bildung „kultureller Identität“ schließt die Auseinandersetzung eines Individuums mit seinen sprachlichen Ressourcen ein. In dem Maße, wie ein Individuum sich entwickelt und bestimmte physische, kognitive und soziale Fähigkeiten in immer komplexeren Lebenszusammenhängen erwirbt, bildet es auch Vorstellungen und Meinungen darüber aus, welche Bedeutung, Wert oder Nutzen seine sprachlichen Fähigkeiten in diesen Zusammenhängen haben. In allen Teilen der Welt verfügen bereits Vorschulkinder über Vorstellungen darüber, daß sich bestimmte Sprachen bzw. Sprachvarietäten in ihrer Umwelt voneinander unterscheiden, daß sie selbst, andere Kinder und Erwachsene, die sie kennen, einen unterschiedlichen Zugang zu diesen Sprachformen haben, daß mit ihnen unterschiedliche Gebrauchsmöglichkeiten für sie selbst und in der Gesellschaft, der „Erwachsenenwelt“, verbunden sind (Eckert 2000).

Der schriftliche Gebrauch von Sprache ist Teil dieser gesellschaftlichen Sprachverhältnisse sozusagen von Anfang an – allerdings abhängig vom Status, den Praktiken des Lesens und Schreibens in einer Gesellschaft einnehmen, und von dem Grad ihrer Verbreitung in unterschiedlichen sozialen Gruppen und Schichten. So kann ein Schriftsystem wie bei den Vaj in Westafrika auf relativ marginale ornamentale und zeremonielle Funktionen beschränkt sein (Scribner / Cole 1981); sein Gebrauch in religiösen Zusammenhängen kann gegenüber anderen Verwendungsweisen stark im Vordergrund stehen (wie im Falle des Hocharabischen oder des Latein im Mittelalter); schriftkulturelle Praktiken können aber auch einen Schlüsselbereich der gesellschaftlichen Modernisierung darstellen, insofern moderne Gesellschaftsformen an eine dezentrierte, symbolisch „optimierte“ Sprachpraxis gebunden sind, die in der orthographisch geregelten Schrift ihren Fluchtpunkt hat. In diesem Fall regelt die Aneignung (bzw. Vermittlung) schriftkultureller Kompetenzen (bzw. von Literalität) regelt auch den Grad der Partizipation an diesen Verhältnissen, die schon in vielen alltäglichen Situationen gegenwärtig sind (Zahlungsverkehr, Stadtpläne, Gebrauchsanleitungen, Fahrpläne, Formulare usw.).

Inhomogenität und Variabilität der Sprachverhältnisse, an denen auch Prozesse der kulturellen Identitätsbildung ansetzen, beziehen sich einerseits auf unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen von Sprache, die sich auch in jeweils unterschiedlichen sprachlichen Formen und Redeweisen, sogenannten Registern¹, niederschlagen, andererseits auf historisch gewachsene oder durch Migrationsprozesse entstandene Sprachverschiedenheit unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen (gesellschaftliche Mehrsprachigkeit) (Le Page / Tabouret-Keller 1985).

Das Nebeneinander beider Phänomene, also mehrerer unterschiedlicher Sprachen, die auch unterschiedliche soziale Funktionen erfüllen, stellt - historisch und im Weltmaßstab - den weitaus häufigeren Fall von Sprachverhältnissen in einer Gesellschaft dar. So unterscheidet man in den meisten afrikanischen Gesellschaften

¹ Der vor allem heuristisch gebrauchte Begriff des „Registers“ dient hier (wie auch schon im Vorgängerbericht, vgl. Maas / Mehlem 2003, S. 579f.) dazu, Variation innerhalb einer Sprache oder in der Praxis einer Sprachgemeinschaft zu typisieren, die vor allem auf eine funktionale Differenzierung der Sprachgebrauchs zurückgeht und damit abhängig vom sozialen Kontext ist.

jeweils unterschiedliche Nahsprachen in Familien und Verwandtschaftsgruppen, Sprachen für den lokalen informellen öffentlichen Gebrauch z.B. auf der Straße oder dem Markt, schließlich sogenannte *nationale* Sprachen mit überregionaler Bedeutung, denen ein besonderer Status in der Schule und anderen staatlichen Institutionen zukommt. In der Regel verfügen nur letztere auch über ein schriftsprachliches Register (Laitin 1992).

Demgegenüber zeichnet sich das Modell dominanter gesellschaftlicher „Einsprachigkeit“, das sich mit den europäischen Nationalstaaten ab dem 18. Jahrhundert herausbildete und danach auch in anderen Teilen der Welt durchsetzte, nie durch Einsprachigkeit für alle gesellschaftlichen Gruppen aus, da die Grenzen der Nationalstaaten nie völlig mit den Sprachengrenzen in und zwischen Bevölkerungen zusammenfielen. Der Erfolg des nationalstaatlichen Modells bestand aber darin, daß zumindest für die Bevölkerungsmehrheit die Registerunterschiede nicht mehr gleichzeitig Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen, sondern zwischen unterschiedlichen Varietäten derselben Sprachen waren. Aufgrund dieser strukturellen Verwandtschaft konnte der Erwerb der Schriftsprache leichter in den gesprochenen Varietäten fundiert werden.

Dieser offensichtliche Vorteil des nationalsprachlichen Modells gab im vergangenen Jahrhundert den Anstoß für eine Reihe von Alphabetisierungskampagnen, die die UNESCO in vielen afrikanischen, lateinamerikanischen und asiatischen Ländern durchführte. Lesen und Schreiben sollten in einer bereits mündlich vor Ort gebrauchten Varietät gelehrt werden, auch wenn diese bis dahin noch keinen Status als Schriftsprache hatte und auch noch über kein normiertes Schriftsystem verfügte (UNESCO 1953, 1976).

Durch den Erwerb einer Schriftsprache, der in der Regel in einer öffentlichen Bildungsinstitution, der Schule, erfolgt, aber auch in vielen anderen kulturellen Formen und sozialen Praktiken vorkommen kann, erfahren die von den Kindern bisher angeeigneten sprachlichen Ressourcen eine tiefgreifende Umwertung. Sie beginnen, ihre bisherige(n) Sprache(n) in einem neuen Licht zu sehen: sie sind *anders*, werden von Mitschülern oder Erwachsenen z.T. als *unverständlich* oder *fremd* erlebt. Sie erweisen sich in vielen Situationen als *ungeeignet* bzw. *unangemessen*. Im Vergleich mit der *richtigen* Sprachform, der vom Lehrer gelehrt Schriftsprache, erscheinen sie als *fehlerhaft* oder *unzulänglich*, im Extremfall sogar als *minderwertig*.

Ob die Kinder gleichzeitig mit dem Schreiben- und Lesenlernen das Spektrum der ihnen bisher verfügbaren Sprachformen und damit auch der gesellschaftlichen Gebrauchsmöglichkeiten von Sprache generell erweitern, ist davon abhängig, welche Relevanz Schriftkultur in ihrem sozialem Umfeld hat: gibt es neue hoch bewertete Tätigkeiten, an denen schriftkundige Kinder jetzt partizipieren können, wie das rituelle Gebet in der Moschee? Nützt ihnen ihre Lesefähigkeit etwas, wenn sie neues Wissen erwerben, neue Medien für sich nutzen wollen: gibt es in ausreichendem Umfang Bücher oder anderes Material, womit sich Kinder auch außerhalb des Unterrichts gerne beschäftigen? Gibt es Adressaten für ihre schriftlichen Botschaften, durch die *Schreiben* für sie auch eine sozial bedeutsame Tätigkeit wird? Gewinnen sie, indem sie aktuelle Mitteilungen, Sachverhalte oder Gedanken aus dem Kontext der unmittelbaren Interaktion herauslösen und schreibend aufbewahren, neue

Einsichten über sich und ihre Umwelt? Nicht zuletzt: Eröffnet ihr Status als Schriftkundige ihnen neue berufliche Möglichkeiten?

Der Erfolg des nationalstaatlichen Modells bei der Schaffung von Masseliteralität am Ende des 19. Jahrhunderts beruhte in einem erheblichen Maße darauf, daß mit dem Schulbesuch und dem Erwerb von Literalität nachhaltige soziale Vorteile für den Lerner verbunden waren. Dieser Aspekt wurde in vielen der genannten Alphabetisierungskampagnen vernachlässigt: Da die neu verschrifteten Varietäten außerhalb der Schule nur mündlich gebrauchte Sprachen waren, kam dem Schreiben und Lesen in diesen Sprachen kein zusätzlicher sozialer oder ökonomischer Nutzen zu. Gleichzeitig blieben die „nationalen“ Schriftsprachen (oft auch ehemalige Kolonialsprachen wie Spanisch, Englisch oder Französisch) für berufliche und soziale Mobilität unverzichtbar, weshalb ein möglichst früher Unterricht in ihnen gefordert wurde (Tabouret-Keller 1997, Ouane 1995, Jung / Ouane 2001).

Die für die eigene Identitätsbildung wichtigste Entwicklungsstufe stellt die Pubertät dar, die in verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten sehr unterschiedlich zugeordnet werden kann: als Eintritt in ein heiratsfähiges Alter, als Abgang von der Schule, als Beginn von Berufstätigkeit oder ökonomische Selbständigkeit. In den modernen Industriegesellschaften, und nach ihrem Vorbild auch in vielen Entwicklungsländern, verlängert sich dieser Lebensabschnitt als Adoleszenz fast bis zum Ende des zweiten Lebensjahrzehnts, da eine selbständige gesellschaftliche Teilhabe den Erwerb immer komplexerer Fähigkeiten und Fertigkeiten voraussetzt, nicht zuletzt im Umgang mit Schriftkultur und Symbolen, die eine immer längere Schulzeit erfordern (Erikson 1973).

In dieser Lebensphase gewinnt die Frage, welche Interessen, Einstellungen und Vorlieben nicht nur zeitweilig relevant sind, sondern für die eigene Person als entscheidend und auf lange Sicht bedeutsam angesehen werden, an Gewicht. In dem Maße, in dem die Heranwachsenden bereits an wesentlichen Bereichen der Gesellschaft partizipieren, beginnen sie, sich selbst in bezug auf diese zu positionieren. Hierzu gehören insbesondere

- ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten lokalen Gemeinschaft, einem Familienverband, einer Dorfgemeinschaft, einem Stadtviertel; in bestimmten Kontexten kann diese Zugehörigkeit auch ethnische Züge annehmen, die u.a. durch eine besondere Sprachform der *Wir-Gruppe* gegenüber anderen Gruppen bestimmt sind,
- ihre soziale Zugehörigkeit im Blick auf die eigenen beruflichen Möglichkeiten, in Abgrenzung oder Übereinstimmung zu Familie oder Peergroup,
- ihre Selbstdefinition als Mann oder Frau im Verhältnis oder in Abgrenzung zu den bestehenden Geschlechterverhältnissen,
- ihrer Zugehörigkeit zu einer religiösen oder politischen Gemeinschaft, die nicht mit der Herkunftsgruppe deckungsgleich sein muß, auch durch bestimmte kulturelle Praktiken wie Gottesdienst oder andere soziale Aktivitäten, Bekleidungs- und Essensvorschriften etc.

In allen diesen Dimensionen der Identitätsbildung ist auch sprachliches Verhalten und die Bewertung sprachlichen Verhaltens (des eigenen und des Verhaltens anderer) von großer Bedeutung.

Derartige Spracheinstellungen, die einen zentralen Bereich der Soziolinguistik ausmachen, werden mit unterschiedlichen Methoden untersucht (Ryan / Giles / Hewstone 1987). Neben der direkten Befragung der Sprecher über ihren Gebrauch und ihre Bewertung bestimmter Sprachformen werden auch indirekte Methoden angewandt. Hierzu gehören:

- die teilnehmende Beobachtung, bei der die Sprecher in ihren Lebenssituationen bei ihrem wirklichen Gebrauch ihrer Sprachen begleitet werden,
- die *matched guise technique*, bei der die Probanden die charakterlichen oder sozialen Eigenschaften von Sprechern unterschiedlicher Sprachformen bewerten sollen, ohne daß sie wissen, daß die Stimme der Sprecher immer dieselbe ist und nur die Sprachform gewechselt wird,
- die Analyse bestimmter sprachlicher Erzeugnisse der Sprecher (Alltagsdialoge, Erzählungen, Erlebnisberichte etc.), die nach bestimmten phonologischen, syntaktischen und pragmatischen Merkmalen untersucht werden, die wiederum auf bestimmte kulturelle Orientierungen der Sprecher gegenüber ihren sprachlichen Ressourcen hinweisen.

Zielsetzung des Projektes war es, Mechanismen der Selbstpositionierung im kulturellen Feld, also von Identitätsakten (Le Page & Tabouret-Keller 1985) am Beispiel von schriftkulturellen Praktiken zu untersuchen, die sich „hinter dem Rücken“ der Subjekte formieren. Unterstellt wurde dabei eine Spannung zwischen den vorgegebenen kulturellen Identifikationsmustern des öffentlichen Diskurses und ihren „legitimen“ kulturellen Mustern einerseits und den Mustern, die für die individuelle Praxis der Schreiber tatsächlich leitend waren, andererseits. Dazu gehören insbesondere die orthographischen Strukturen bzw. die darauf bezogenen kognitiven Kontrollmechanismen, die im öffentlichen Diskurs nicht in diesem Kontext gesehen werden. In der bisherigen Forschung spielen schriftliche Erzeugnisse als Indikatoren für kulturelle Identität nur eine untergeordnete Rolle (siehe aber Shuman 1986, Street 1997). In Auseinandersetzung mit derzeit üblichen Modellen zur Beschreibung der Phänomene der Literalität bzw. Biliteralität sollen im Folgenden die wichtigsten Ausgangshypothesen und Begriffe dieses Projekts dargestellt werden.²

Der bisher weitestgehende Versuch einer Systematisierung von Biliteralität (Hornberger 1989, 2003) unterscheidet die vier Dimensionen der gesellschaftliche Kontexten, der Medien, der Inhalte und der individuellen Sprachentwicklung. Jede dieser Dimensionen ist durch Kontinua charakterisiert, die als Skalen mit Extrempolen definiert werden können, zwischen denen aber unendlich viele Zwischenstufen möglich sind. So überlagern sich bei den gesellschaftlichen Kontexten

a) die Skalen zwischen einer Makro- und einer Mikroebene der gesellschaftlichen Analyse,

b) zwischen mündlichen und der literaten sprachlichen Praktiken und

c) zwischen den Polen der Mehrsprachigkeit und der Einsprachigkeit.

Bei den medialen und sprachstrukturellen Gegebenheiten wirken sich

a) sprachstrukturelle Unterschiede zwischen den beteiligten Sprachsystemen und

b) Unterschiede zwischen den beteiligten Schriftsystemen ebenso wie

c) der Zeitpunkt des Zweitsprach- bzw. Schrifterwerbs (sukzessiv oder simultan) aus.

² Vgl. dazu ausführlich die „Einführung“ des ersten Projektberichts Maas / Mehlem 2003, S.11-32, sowie im Anhang 3, insbes. S. 578-602

Die dritte Dimension (Inhalte der biliteraten Praxis), die erst in einer späteren Fassung in das Modell integriert wird, zeichnet sich durch die Kontinua der

- a) Mehrheits- und Minderheitssprachen,
- b) des kontextualisierten und des dekontextualisierten Sprachgebrauchs und
- c) der Umgangssprache (vernacular) gegenüber literarischem (literary) Sprachgebrauch aus.

Die Dimension der individuellen Sprachentwicklung ist schließlich durch die Kontinua

- a) Erwerb von Erst- und Zweitsprache,
- b) mündlicher versus schriftlicher Sprachgebrauch und
- c) produktive versus rezeptive Sprachkompetenzen gekennzeichnet.

Diese vier Dimensionen mit ihren jeweils drei Kontinua stehen in einem engen Zusammenhang. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen setzen die Parameter für alle weiteren Dimensionen, gefolgt von den sprachstrukturellen Gegebenheiten und den Inhalten der biliteraten Praxis, sodaß sich die individuellen Spielräume der Aneignung und Ausgestaltung nur in den strukturellen Bahnen der anderen Kontinua vollziehen können.

In der Neufassung dieses Konzepts (Hornberger / Skilton-Sylvester 2000) die Akzentuierung der gesellschaftlichen Machtverhältnisse stärker betont, durch die in jedem Kontinuum jeweils einem Pol größere Macht, bzw. stärkeres Gewicht zugewiesen wird, was zu einer entsprechenden Asymmetrie der gesellschaftlichen Praktiken und Bewertungen führt.

Das Modell erlaubt es, eine Vielzahl unterschiedlicher gesellschaftlicher Konstellationen von Bilateralität und der mit ihnen verbundenen individuellen Prozesse des Spracherwerbs und der Identitätsbildung systematisch zu beschreiben. Eine Schwierigkeit seiner Handhabung besteht jedoch in der Verdoppelung strukturell verwandter Phänomene auf jeder Analyseebene und in der z.T. künstlichen Zuweisung einzelner Kontinua. So ist die Frage des Zeitpunkts, zu dem jeweils Literalität in der einen oder anderen Sprache erworben wird, von den medialen bzw. sprachstrukturellen Aspekten unabhängig; sie ist eher Teil der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Modelle des zweisprachigen Unterrichts an Schulen).

Auf der Ebene der Inhalte überlagern sich wiederum primär gesellschaftliche Aspekte (wie der Gegensatz von Minderheits- oder Mehrheitssprache) und Merkmale, die enger mit den sprachstrukturellen Aspekten verknüpft sind. Es handelt sich hier um zwei Aspekte von registerspezifischer Variation:

- eine normative Dimension: umgangssprachliches – informelles und hochsprachlich – formelles Register,
- eine diskursspezifische Dimension: kontextualisierter versus dekontextualisierter Sprachgebrauch,

deren Unterscheidung auch für die folgende Analyse wichtig ist.

Allerdings bleibt in Hornbergers Ansatz eine wichtige Unterscheidung unberücksichtigt. Bereits bei der Beschreibung der gesellschaftlichen Kontexte findet sich das Kontinuum zwischen mündlichen und schriftlichen Praktiken. Unterscheiden sich diese Praktiken nur anhand des jeweils genutzten Mediums (Schreibwerkzeuge, visuelle Übermittlung – Sprechwerkzeuge: akustisch, auditive Übermittlung), oder

auch (und dies ist naheliegender) nach der Struktur der jeweiligen sprachlichen Erzeugnisse? Zur Vermeidung dieser terminologischen Unschärfe hat Maas (2004b) daher zwei unterschiedlichen Begriffspaare eingeführt, die jeweils auch komplementär verbunden sein können:

		<i>oral</i>	<i>skribal</i>
		= medial mündlich	= medial schriftlich
<i>orat</i>	= konzeptuell mündlich	mündliche Interaktion im Alltag	medial vermittelte informelle Alltagskommunikation (Chat, SMS, Notiz)
<i>litterat</i>	= konzeptuell schriftlich	wissenschaftl. Vortrag; Predigt, Zeremonie	Erzählung, Roman, Sachdarstellung, Gebrauchsanleitung, Fachtext, Zeitungsartikel

Während in Hornbergers Modell Schrift als Schriftsystem (Medium) oder als diskursive Praxis (*literarische* bzw. *dekontextualisierte* Sprache) immer nur als abhängige Variable gegenüber den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erscheint, was in der revidierten Fassung noch verstärkt wird, gilt David Olson als Vertreter eines autonomen Ansatzes, der in den Strukturmerkmalen geschriebener Sprache die notwendigen Voraussetzungen für Veränderungen des Denkens bis hin zur Ausdifferenzierung sozialer Systeme sieht (Olson 1994). Olson hat zwar sein kausales Modell zugunsten eines stärker instrumentellen relativiert (Olson 2001), das sich insofern der Position Hornbergers annähert, hält aber weiterhin an bestimmten strukturellen Besonderheiten konzeptuell literater Sprache fest, die auch erst durch die materielle Entkopplung von Äußerung und Verstehen historisch möglich wurden.

Schriftkulturelle Fähigkeiten wurden in dem durchgeführten 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,
- 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.

Weiterhin wird davon ausgegangen, daß literate Fähigkeiten prinzipiell von dem Gegenstand, an dem sie praktiziert worden sind (z. B. dem schulischen Lehrstoff), ebenso ablösbar sind, wie von der spezifischen Sprachform, durch die sie in der vorherigen Praxis artikuliert worden sind (insbesondere der schulisch vermittelten Standardsprache). Deshalb können Schüler mithilfe des in der Schule erworbenen

Wissens nicht nur Texte in der Schulsprache schreiben, sondern auch in jeder anderen Sprachform, die ihnen im mündlichen Sprachgebrauch zugänglich ist. Dazu übertragen sie das Wissen z.B. über Phonem-Graphem-Beziehungen, über Wortgrenzen, über die Gliederung eines Textes in einzelne Sätze auf die neue Sprachform (Verhoeven 1987, 2003).

Analytisch dient hier das Konzept der *Matrixschrift* dazu, schriftkulturelle Praktiken als Strategien der Konfliktlösung zwischen normativen und ästhetischen Anforderungen einerseits und dem Bemühen um Regularität und Konsistenz andererseits zu entsprechen. Ausgangspunkt dieses Konzepts ist die Überlegung, daß sich ein Schreiber mit dem Gebrauch der Schrift, d.h. einer geschriebenen Sprachform und eines bestimmten, durch den Schulunterricht mit dieser Sprachform verbundenen Schriftsystems, in bezug auf die in seiner Gesellschaft wirksame(n) Schriftradition(e)n situiert. Er tut dies einerseits im normativen Sinne, indem er versucht, den Erwartungen der Schule (oder auch anderer möglicher Empfänger / Leser seiner Texte) im Sinne von Lesbarkeit, Korrektheit und Ästhetik zu entsprechen. Gleichzeitig exploriert er aber auch das besondere Register der Schriftsprache und der für sie geltenden spezifischen Regularitäten und versucht, sie mit seinen bisherigen Spracherfahrungen in Beziehung zu setzen, sie in ihnen zu fundieren.

Für die Analyse schriftkultureller Praktiken nimmt die Spontanverschriftung eine zentrale heuristische und methodische Position ein. Unter experimenteller Verschriftung oder Spontanverschriftung verstehen wir das Verfassen eines schriftlichen Textes in einer Sprachform, die nicht an der Schule gelehrt wurde, über die ein Schreiber also nur als mündliche Sprache verfügt. Im deutschen Sprachraum wäre eine solche Sprachform das Plattdeutsche oder Schwyzerdütsch, in Marokko das marokkanische Arabisch oder (zumindest bis zu seiner offiziellen Einführung als Schulsprache im Jahre 2003) das Berberische.

Bei der Spontanverschriftung nutzt ein Schreiber die ihm verfügbaren schriftkulturellen Ressourcen (ein bestimmtes Alphabet, orthographische Konventionen der Repräsentation von Lauten, von Wortauszeichnung, Wortausgliederung und Textgliederung), um einen gesprochenen Text schriftlich zu fixieren, einem Leser zugänglich zu machen. Dabei kann er weder auf feste Wortbilder zurückgreifen, noch schulisch vermittelte Regeln einfach anwenden. Vielmehr muß er *ad hoc* ein System von Graphem-Phonem-Korrespondenzen erst aufbauen, und er muß die ihm vertrauten Regeln auf eine andere Sprache mit anderen sprachlichen Strukturen übertragen.

Phonographisch plausible Schreibungen von Wörtern der neu verschrifteten Sprache können hier nicht mehr durch Zugriff auf ein Lexikon von Wortbildern erklärt werden, sondern nur noch durch die entsprechende Anwendung von Regelwissen; gleiches gilt für inkonsistente Schreibungen, an denen beobachtet werden kann, mit welchen Lösungen ein Schüler experimentiert hat und inwiefern die Inkonsistenz auf einen Regelkonflikt zurückgeführt werden kann, bei dem der Schüler sich zwischen unterschiedlichen Modellen entscheiden mußte.

Die Spontanverschriftung erlaubt es also, die Mechanismen der impliziten, nur zum Teil bewußten oder regelgeleiteten Übertragung orthographischer Prinzipien von einer Schriftsprache auf die jeweilige Muttersprache zu studieren, die im Normalfall völlig

durch die schulisch vermittelte Orthographietradition überlagert werden. Das Wissen um solche Prinzipien deckt sich nur zum Teil mit dem expliziten, in der Schule vermittelten Regelwissen; in manchen Fällen steht es sogar in direktem Widerspruch zu diesem. Dies gilt vor allem dann, wenn eine schriftliche Praxis außerhalb der Schule angeeignet und praktiziert wird.

Die im Vorgängerprojekt untersuchten Spontanverschriftungen des marokkanischen Arabisch und des Berberischen in Deutschland und Marokko (Maas / Mehlem 2003) zeigen nun - außer unterschiedlichen Optionen für ein Schriftsystem: in Deutschland überwiegend das lateinische, in Marokko ausschließlich das arabische - eine große Bandbreite bei der Übernahme von orthographischen Konventionen, die zum Teil sogar mit der Wahl des Schriftsystems kontrastiert. So zeigen einige Verschriftungen des Berberischen in arabischer Schrift aus Deutschland, daß trotz der exotischen Buchstabenformen noch ein „deutsches“ orthographisches Modell wirksam ist, das sich besonders bei Indikatoren wie der Interpunktion, der Markierung von Wortgrenzen durch Wortzwischenräume und der besonderen Auszeichnung von Worträndern (Anfangs- und Endbuchstaben) zeigt, die unabhängig von den einzelsprachlichen Gegebenheiten und sogar von der graphischen Form der Schriftzeichen sind.

Ein bestimmtes Schriftsystem dient als *Matrixschrift*, wenn es strukturelle Elemente für die Verschriftung einer anderen Sprachform liefert, die sich vor allem auf die Artikulation eines Textes als Abfolge von Wörtern und Sätzen (die wörtliche Artikulation des Textes, logographische Komponente der Orthographie) beziehen. Die Schreiber nutzen diese Strukturierungen, um dann darin die graphischen Repräsentationen von Lautfolgen einzubetten.

Bei jeder Übertragung eines bestimmten Schriftsystems auf eine andere Sprache stellt sich das Problem, daß bestimmte historisch entwickelte Verschriftungstraditionen und ihre orthographischen Prinzipien für die zu verschriftende Sprache nur mehr oder weniger adäquat sind, daß sie deren spezifischen Sprachbau nur dort berücksichtigen, wo er Parallelen zu ihrer eigenen Sprachstruktur hat. Die Schreiber sind dann gezwungen, sich zwischen unterschiedlichen Lösungen zu entscheiden. Diese Lösungen können nun zwischen den Polen einer *heterozentrischen* und einer *autozentrischen* Verschriftung angesiedelt werden.

Im ersten Fall werden die normativen Vorgaben der Matrixsprache auch dann übernommen, wenn dadurch bestimmte Phänomene in der Sprachstruktur der zu verschrifteten Sprache intransparent werden. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn auch bei den einzelnen Wortschreibungen eine Übereinstimmung mit den Wortformen der Modell-Schriftsprache angestrebt wird. Auf dem anderen Pol steht ein kreativerer Umgang mit der Norm der Schulsprache. Hier wird die Matrix dazu genutzt, um zu möglichst konsistenten Schreibungen der neu verschrifteten Sprachform zu gelangen, indem bestimmte Prinzipien (wie z.B. die Wortausgliederung) möglichst konsistent umgesetzt und hierbei auch gezielte Abweichungen von einzelnen Normen der Hochsprache in Kauf genommen werden. In diesem Fall wird die gelernte Schulsprache als Matrix weiterentwickelt, und es kommt zur *Differentschreibung*.

Spontanverschriftungen können in diesem Sinne als Indikatoren für kulturelle Orientierungen genutzt werden. Hierfür ist es aber nötig, die orthographischen

Mechanismen von den Schriftformen in engerem Sinne zu trennen, die umgekehrt in dem sprachpolitischen Diskurs eine prominente Rolle spielen, in dem Schriftformen emblematische Funktion übernehmen. Während die Wahl eines Schriftsystems meist in Übereinstimmung mit den manifesten kulturellen Orientierungen eines Schreibers erfolgt und eine bewußte Entscheidung impliziert, bleibt die Frage, inwiefern dieses System auch als Matrixschrift fungiert, dem Schreibenden unbewußt. So kann die arabische Schrift als normative Vorgabe sehr restriktiv verstanden und umgesetzt werden – auch dann, wenn der Schreiber im Gespräch keine hohe Bewertung des Hocharabischen erkennen läßt. Umgekehrt kann ein Schreiber, dessen manifestes Selbstbild, z.B. aus religiösen Gründen, nur eine sehr strenge Orientierung am Hocharabischen zuläßt, sich durch kreative Anwendung der Matrix von dessen normativen Fesseln teilweise emanzipieren. Insofern kann mit dem Konzept der Matrixschrift eine Dimension der Identitätsbildung erfasst werden, die sich „hinter dem Rücken“ des Individuums vollzieht, für die reale Entwicklung seiner kulturellen Kompetenzen aber von zentraler Bedeutung ist.

Bei einer solchen Untersuchung überlagern sich allerdings in den erhobenen Befunden unterschiedliche Horizonte, die bei der Auswertung analytisch zu trennen sind. In Hinblick auf die pseudo-longitudinale Anlage des Untersuchungsdesigns, das Schüler von der Kindergartenzeit bis in die gymnasiale Oberstufe verfolgt, ist es notwendig, die Dimension des in dieser Zeit erfolgenden Spracherwerbs zu isolieren, in den Befunden also die Variation auszufiltern, die unabhängig von den spezifischen Bedingungen der sprachlichen Identitätsbildung in Marokko zu sehen sind. Diese Dimension kann als die einer *emergenten Literalität* gefaßt werden, bei der die Lerner in einer frühen Phase zwangsläufig experimentierend versuchen, sich einen Reim auf die vorgegebenen Strukturen zu machen. Hier ist mit einer großen interindividuellen Variation zu rechnen, in der sich unterschiedliche Lernertypen ausdrücken, so daß eine Interpretation in Hinblick auf die kulturellen Randbedingungen letztlich erst dann möglich ist, wenn eine gewisse Festigung der Literalitätsstrukturen gegeben ist. Das verlangt von der Auswertung des Befundes eine Kontrolle der orthographischen Sicherheit als einer unabhängigen Dimension, für die entsprechende Untersuchungselemente vorgesehen waren, die auf die genutzten Modellorthographien zielen.

1.2. Schriftkultur und kulturelle Identität in Marokko

In den modernen Industriegesellschaften bildete der Aufbau nationaler Identitäten einen wesentlichen Faktor für die gesellschaftliche Integration. Die neuere historische und soziologische Diskussion hebt den „imaginären“ oder konstruierten Charakter dieser Identitäten im Unterschied zu ihren natürlichen oder historischen Voraussetzungen hervor (Anderson 1995, Sollors 1989, Brown 2000). Letztere entfalten erst dadurch eine soziale und politische Wirksamkeit, daß sie durch kulturelle oder symbolischer Prozesse als für das individuelle Verhalten relevante und orientierende Faktoren konstituiert werden.

Das europäische Modell der Nation bestand in der weitgehenden Integration regionaler und lokaler Gemeinschaften unterschiedlicher Tradition, Kultur, Religion und Sprache in einen übergreifenden Zusammenhang. Regionale und dialektale Varietäten bestanden zwar weiter, aber unter dem Dach der Hochsprache, die zunächst durch die Schriftsprache definiert war, deren Geltungsbereich als genormte

und standardisierte Varietät weitgehend kongruent zu dem der Nationalstaaten gefasst wurde.

Erst unter den Bedingungen der Entkolonisierung, regionalistischer Bewegungen und neuerer globaler Migrationsprozesse gewann die Frage nach dem besonderen Status bestimmter, jetzt „ethnisch“ definierter Gruppen oder Minderheiten innerhalb des Nationalstaats wieder an Bedeutung, ohne daß damit der übergreifende gesellschaftliche Zusammenhang selbst in Frage gestellt wurde (Dietrich & Radtke 1990, Bade 1995).

In den ehemals kolonisierten Gesellschaften wie in Marokko überlagern sich dagegen bis heute nationale Prozesse der Identitätsbildung einerseits mit vernationalen, in denen regionale bzw. lokale Gemeinschaften einen primären Bezugspunkt für individuelles Handeln darstellen, und mit „postmodernen“ Tendenzen globaler Neustrukturierung: zwar entsteht innerhalb des nationalen gesellschaftlichen Zusammenhangs auch eine Verkehrssprache im nationalen Rahmen (*Koiné*); diese wird aber nicht als Nationalsprache verstanden und entsprechend nicht standardisiert und ausgebaut; insofern dient sie auch nicht zum Aufbau nationaler Identität bzw. wird nicht für die Selbstdefinitionen der Individuen genutzt; vor allem wird sie politisch nicht valorisiert. Die Sprachpolitik des unabhängigen Marokko steht daher einer Nationenbildung auf der kulturellen Ebene entgegen.

Obwohl schon das vorkoloniale Marokko als ein gesellschaftlicher Zusammenhang begriffen werden kann (Laroui 1977), wurde erst durch die französische Herrschaft ein dem europäischen Modell vergleichbarer Integrationsprozeß vorangetrieben, vermittelt über die „fremde“ Sprache der Metropole. Im Zuge der Unabhängigkeitsbewegung wurde ein politischer Staat nach europäischem Modell aufgebaut, aber ohne ein kongruentes kulturelles Fundament: Anstelle des Französischen sollte mit dem Hocharabischen eine Sprachform als „eigene“ nationale Sprache etabliert werden, deren primärer Bezugspunkt aber gerade nicht eine Nation, sondern die übernationale islamische Glaubensgemeinschaft (*Umma*) darstellt. In diesem Modell vernationaler gesellschaftlicher Integration verbindet das Hocharabische zwar alle Mitglieder der islamischen Gemeinschaft, aber in einer Form, die auf einen engen Bereich der gesellschaftlichen Wirklichkeit, die religiös-rituelle Praxis, beschränkt bleibt, und für die alltägliche Kommunikation und das soziale Zusammenleben weitgehend irrelevant ist.

Daran änderten auch die Versuche der arabischen Nationalbewegungen nichts, das Hocharabische als Sprache einer panarabisch definierten umfassenden „arabischen Nation“ zu säkularisieren, die aber von den realen gesellschaftlichen Integrationsprozessen in den einzelnen Teilen der arabischen Welt abgekoppelt blieb. Der sich als „Nationalismus“ gerierende Panarabismus entfaltet zwar in bestimmten Streitfragen wie dem Palästina-Konflikt oder während des letzten Irakkriegs auch in Marokko immer wieder eine kurzzeitig mobilisierende Kraft, bleibt aber ebenfalls auf einen kleinen Bereich symbolischer und hoch abstrakter Funktionen beschränkt.

Bei den realen Integrationsprozessen der letzten 50 Jahre entwickelte sich dagegen das marokkanische Arabisch, das die Muttersprache von über 60% der Bevölkerung Marokkos darstellt, zu einer regional übergreifenden Verkehrssprache, die als Zweitsprache auch von den nicht muttersprachlich Arabophonen (den Berbern)

gelernt und praktiziert wird. Auch in abgelegenen berberophonen Gebieten breitet sich - nicht zuletzt mithilfe der elektronischen Medien - das marokkanische Arabisch als Verkehrssprache aus. Das marokkanische Arabisch wird auf diesem Wege zu einer Sprache ausgebaut, die (mithilfe von Anleihen und Entlehnungen aus dem Französischen, aber auch dem Hocharabischen) in allen Lebensbereichen effektive Kommunikation ermöglicht. Es bleibt aber aus dem Feld der Schriftkultur ausgeklammert, das vom Hocharabischen und vom Französischen beherrscht wird, und steht für die Schaffung von Massensliteratur nicht zur Verfügung, die bei den europäischen Prozessen der Nationenbildung eine Schlüsselstellung hatte.

Innerhalb der letzten 20 Jahre hat jedoch auch auf dem Feld der Erwachsenen-alphabetisierung eine neue Dynamik eingesetzt, die mit der Tätigkeit von NGO's vor allem im ländlichen Bereich eng verbunden ist (Boukous / Agnaou 2001). Inwieweit diese auch zu einer Neubewertung der sprachlichen Verhältnisse in Marokko führen wird, ist aber noch nicht abzusehen.

In ihrer kulturellen Identität definieren sich viele Marokkaner über das Hocharabische als ihrer imaginären Muttersprache, die allein politisch und kulturell valorisiert wird, während die sprachliche Alltagsrealität mit dem negativen Selbstbild einer fehlerhaften, korrumpierten Sprache belegt wird, die eigentlich durch das Hocharabische ersetzt werden müßte.

Aufgrund seiner religiösen Funktion steht die Bewahrung des Hocharabischen in seiner tradierten Form im Vordergrund; jede sprachliche Neuerung wird als Abweichung bekämpft. Der Vorrang dieser emblematischen Gemeinschaftsbildung durch eine panarabische Sprache steht so einer alltäglichen Vergesellschaftung im praktischen Sinn entgegen. Eine Strategie der Nationenbildung, die - wie im Europa des 19. Jhdts - bereits von einer etablierten nationalen Schriftsprache ausgehen und diese mithilfe der Schule auch als gesprochene Varietät etablieren kann (Anderson 1995), kann daher nicht wirksam werden.

Unter dem Einfluß wachsender globaler Integration, vor allem in den Bereichen Wirtschaft, Medien und Kommunikation, bewahrt das Französische als ehemalige Kolonialsprache seine Bedeutung. Der Zugang zu vielen qualifizierten Berufen ist überhaupt nur mit Französisch möglich. Aber auch die gesprochenen Sprachen Marokkos tragen diesen Verhältnissen in vielfältiger Weise Rechnung. Dagegen erweist sich das Hocharabische aufgrund der ihm zugewiesenen streng normierten Funktionen als zu wenig flexibel, um die vielfältigen neuen Funktionen alltäglicher Schriftlichkeit erfüllen zu können.

Die nationale Sprachpolitik schwankte daher immer wieder zwischen Arabisierung einerseits, die sich auch in der Schaffung eines „Nationalen Instituts für Arabisierung“ niederschlug, und der Aufrechterhaltung oder sogar Ausweitung des Französischunterrichts andererseits. Diese Ambivalenz wird auch von der neuen „Charte nationale de l'enseignement et de formation“ fortgeschrieben, einem Bildungsreformplan, der noch unter der Regentschaft König Hassans II erarbeitet und vom jetzigen König, Mohammed VI übernommen wurde (Royaume de Maroc 1999). Beide Strategien sind auf Fremdsprachen ausgerichtet.

In den letzten Jahren gewannen auch in Marokko Anhänger der berberischen Kulturbewegung an Bedeutung (Kratochwil 2003). Diese propagierten die regionalen und sprachlichen Besonderheiten der berberophonen Gemeinschaften als Ansatzpunkt für den Aufbau einer übergreifenden Identität. Ein wichtiger Katalysator für diese Entwicklungen stellte die Ausbildung spezifischer „berberischer“ Identitäten in der Diaspora dar (Chaker 1989). Unter dem Druck der berberischen Kulturbewegung, aber auch im Bemühen, Tendenzen eines radikalen Islamismus entgegenzuwirken, leitete die politische Führung Marokkos im Jahre 1994 eine Wende im Verhältnis zum Berberischen ein. Das Berberische wurde nun als Teil des nationalen Erbes anerkannt, die Aktivitäten der berberische Kulturvereine nicht mehr behindert, sein Gebrauch in den Medien erweitert.

Im Bildungsreformplan (Royaume du Maroc 1999) ist eine Öffnung gegenüber dem Berberischen auch in der staatlichen Schulpolitik vorgesehen. Danach soll das Berberische in den Regionen mit großem berberischen Bevölkerungsanteil in den ersten Jahren der Grundschule unterrichtet werden. Einen weiteren Schritt bildete die Schaffung eines *Königlichen Instituts für die Berberkultur* (IRCAM) im Jahre 2001, das die wissenschaftlichen und organisatorischen Voraussetzungen für weitere sprachpolitische Maßnahmen zugunsten des Berberischen schaffen sollte (Inghmisen Usinagh 2003). Die bisher wichtigste Entscheidung stellte die Wahl des Schriftsystems dar, das für den Unterricht des Berberischen an den öffentlichen Schulen verwendet werden soll. Nach einer heftigen Auseinandersetzung zwischen Anhängern der lateinischen und der arabischen Schrift votierte schließlich eine Mehrheit des Verwaltungsrats des IRCAM für die Tifinagh-Schrift, die auf vorislamische Traditionen in Nordafrika zurückgeht, aber erst im Zuge der modernen berberischen Kulturbewegung wiederbelebt wurde (Januar 2003). Bereits in demselben Jahr (Schuljahr 2003/04) wurde in 300 Pilotschulen im ersten Schuljahr mit dem Unterricht begonnen. Damit kommt zu dem bisherigen Gegensatz von arabischer / lateinischer (französischer) Schrift eine dritte emblematische Schrift hinzu.

Der Streit um die Wahl des Schriftsystems für den Schulunterricht im Berberischen zeigt, wie dies auch für andere Schriftreformen gilt (Bright & Daniels 1996), wie sich eine Vielfalt unterschiedlicher religiöser, politischer und historischer Konnotationen, die mit einem bestimmten Schriftsystem verbunden sind, mit eher technischen und praktischen Fragen überlagern. Auch wenn sich im Prinzip das arabische wie das lateinische Schriftsystem für eine Fixierung semitischer Sprachen eignen (wie nicht zuletzt der Gebrauch der lateinischen Schrift für das Maltesische zeigt), sind die technischen Aspekte letztlich durch sozio-kulturelle Fragen überdeterminiert, da das lateinische Schriftmodell in Marokko eine christliche Tradition und eine westliche Kultur, das arabische dagegen eine islamische bzw. orientalische konnotiert. Diese Überdeterminierung ist besonders stark, wo die beiden Schrifttraditionen in einer starken Konkurrenz zueinander standen, sie gilt aber auch z.B. im subsaharischen Afrika, wo die Verschriftungstradition in arabischen Buchstaben (das sogenannte *Ajami*) in keinem vergleichbaren Ausmaß mit der europäischen konkurrierte (Tucker 1971).

In Marokko haben sich in den vergangenen 50 Jahren zwar Elemente einer „marokkanischen Identität“ als ein Ensemble von Prozessen sprachlicher, kultureller und sozialer Gemeinschaftsbildung entwickelt und teilweise auch gegenüber lokalen

und regionalen Affinitäten durchgesetzt. Der öffentliche Diskurs bleibt aber zwischen den Polen einer französisch-okzidentalen, einer arabisch-islamischen und einer berberischen Kultur gespalten. Die Sprachform einer national übergreifenden *Koiné*, die tatsächlich als Fluchtpunkt einer gemeinsamen marokkanischen Identität fungieren könnte, und in der berberisches und arabo-islamisches Erbe mit den kulturellen Bezügen zur europäischen Moderne amalgamiert sind, erscheint dagegen nicht einmal im Horizont der nationalen Diskurse um Sprach- und Bildungsreform.

Im marokkanischen Schulsystem ist, mehr noch als es in europäischen Schulen üblich ist, der Schriftunterricht auf die Reproduktion vorgegebener Modelle abgestellt, spielt der Umgang mit den spontansprachlichen Ressourcen nur eine verdrängte Rolle bei der Selbstorganisation der Lerner, die versuchen müssen, komplexe Strukturen in ihrem spontansprachlich erworbenen sprachlichen Wissen zu fundieren. Hier setzt das Projekt an, indem es versucht, die Lösungsstrategien zu untersuchen, mit denen Schüler in unterschiedlichen Altersstufen die Aufgabe lösen, von ihnen selbst produzierte spontansprachliche Texte zu verschriften. Die Wahl der Schriftform war ihnen dazu freigestellt, so daß auch die emblematische Funktion der Schriftsysteme als eine Variable der Untersuchung berücksichtigt werden konnte.

Die Untersuchung ist zunächst einmal in einem institutionellen Bildungskontext angesiedelt, der dominant durch den Schriffterwerb bestimmt ist, der in der Grundschule angebahnt wird und auf den die weiterführende Schule unmittelbar aufbaut. Bezugspunkt für die Untersuchung war eine größere Studie mit den Mitteln der Weltbank, die in den 80er Jahren von Wagner in Marokko durchgeführt wurde. Eine für das Projekt unmittelbar einschlägige Schlußfolgerung dieser Untersuchung war es, daß es nach den dort erhobenen Befunden keinen systematischen Unterschied ausmachen soll, ob Schüler mit einem arabophonem oder berberophonem Ausgangspunkt in die Schule kommen. (Wagner 1993: 180f.) Die Hypothese des Projektes ist es, daß dieser Befund eine Aussage über das marokkanische Schulsystem macht, das offensichtlich die mitgebrachten Kenntnisse der Schüler nicht valorisiert, sodaß derartige Unterschiede in Hinblick auf die vorgegebene arabische Schriftsprache tatsächlich von sekundärer Bedeutung sind. Da davon auszugehen ist, daß in den vergangenen 20 Jahren das Schulsystem wie auch die sprachpolitischen Kontexte des Schulsystems sich erheblich verändert haben, ist es eine der Zielsetzungen des Projektes, hier einen aktuelleren Befund beizusteuern.

Wagners Untersuchung bilden auch in anderer Hinsicht einen wichtigen Bezugspunkt der hier vorliegenden Forschung. So zeigte Wagner u.a. ein nach wie vor bestehendes großes Gewicht der Koranschule als Vorschuleinrichtung auf dem Land, deren Lernkonzept sich für den Schriffterwerb – im Vergleich mit Kindern ohne jede Vorschulbildung – zwar positiv auswirkt, aber deutlich weniger als das überwiegend in den Städten genutzte Modell der modernen Vorschule nach französischem Muster (*école maternelle*). Auch überwogen bei in Wagners Erhebungen zu den Lerneinstellungen der Erstklässler überwiegend traditionelle Vorstellungen: Auswendiglernen, lautes Lesen und Gruppenlernen werden gegenüber anderen Formen deutlich bevorzugt.

Obwohl Wagner keine eigenen Untersuchungen zu Spracheinstellungen und zur Identitätsbildung der Schüler durchgeführt hat, beleuchten die von ihm überprüften Variablen doch auch für eine solche Identitätsbildung wichtige Aspekte wie der Status

und die Vorstellung des Lesens, die Bewertung von Bildung, die Vorstellungen über die sozialen Merkmale eines erfolgreichen Schülers.

Hier muß nun der ausgesprochen selektiven Struktur des marokkanischen Schulsystems Rechnung getragen werden, bei der nur ein kleiner Prozentsatz die Schullaufbahn nach der Grundschule fortsetzt (nach dem erfolgreichen Abschluß der 6. Jahrgangsstufe mit einer Abschlußprüfung, der *Schahada*). Dies zeigen auch die amtlichen Statistiken des marokkanischen Bildungsministeriums, von denen hier nur einige Eckwerte reproduziert werden:

Tab. 1.1.: Zugang zur 6. Jahrgangsstufe (Primarschule) und zum Collège

	1992-93	1997-98	2001-02
Zugang 6 AP / Kohorte (in %)	57,8 %	57,5 %	62,1 %
Zugang Collège / Kohorte (in %)	51,7 %	48,2 %	54,0 %
Zugang 6 AP / Jahrgang (in %)	43,5 %	52,8 %	60,3 %
Zugang Collège / Jahrgang (in %)	38,9 %	44,3 %	52,5 %

AP = année du primaire

Quelle: ministère de l'éducation nationale du Maroc: www.men.gov.ma/fr, Statistiques scolaires 2001-2002, enseignement primaire, Statistik Nr.12, p. 29

Die Statistik zeigt, daß nur ca. 60% eines Kohorte, d.h. eines in der ersten Jahrgangsstufe eingeschulten Jahrgangs, auch das sechste Jahr der Grundschule erreichen und damit an der Abschlußprüfung teilnehmen. An dieser Prüfung scheitern weitere 7-9%, sodaß in der gemeinsamen weiterführenden Schule, dem Collège, nur noch etwas mehr als 50% der eingeschulten Schüler vertreten sind. Diese Zahlen blieben in den letzten 10 Jahren etwa konstant. Positiv wirkte sich dagegen die Ausweitung des Schulwesens aus, die dazu führt, daß ein größerer Teil eines Jahrgangs eingeschult wird und damit auch der Anteil dieses Jahrgangs, der die sechste Klasse der Grundschule und / oder das Collège erreicht, erheblich ansteigt (von 43,5% auf 60,3% bzw. von 38,9% auf 52,5%).³

Tab.1.2.: Zugang zum 3. Schuljahr des Collège und zur Sekundarschule (gemeinsamer Zweig)

	1992-93	1997-98	2001-02
Zugang 3 AC / Kohorte (in %)	42,3 %	41,3 %	39,0 %
Zugang lycée / Kohorte (in %)	23,8 %	29,7 %	26,5 %
Zugang 3 AC / Jahrgang (in %)	27,7 %	31,6 %	37,7 %
Zugang lycée / Jahrgang (in %)	20,4 %	21,7 %	24,4 %

AC = année du collège

Quelle: ministère de l'éducation nationale du Maroc: www.men.gov.ma/fr, Statistiques scolaires 2001-2002, enseignement secondaire, Statistik Nr.8, p. 37

³ Verglichen mit der Situation des Bildungssystems in den 60er Jahren zeigen diese Zahlen bereits einen bedeutenden Fortschritt in der Öffnung des Schulwesens. In den 60er Jahren bestanden im Durchschnitt nur 25% einer Kohorte die damals am Ende der fünften Jahrgangsstufe angesetzte Prüfung (Souali / Merrouni 1981: 110). Noch in den 70er Jahren lag die Rate der Schüler der 5. Grundschulklasse, die an die Sekundarschule wechselten, unter 30%.

Nach französischem Muster besteht die erste Stufe der Sekundarschule, das Collège, aus drei Schuljahren. Es wird mit einer weiteren Abschlußprüfung abgeschlossen, deren Bestehen wiederum die Voraussetzung für den Wechsel in die Sekundarstufe II, die gymnasiale Oberstufe (*lycée*), bildet. Die Statistik in Tabelle 2 zeigt, daß insbesondere der Übergang zum *lycée* wiederum mit einer scharfen Selektion verbunden ist, da im 3. Jahr des Collège noch 39% des Jahrgangs (im Schuljahr 2001/02), im 1. Jahr der gymnasialen Oberstufe aber nur noch 26,5% vertreten sind (also nur noch 68% der Schüler des 3. Jahres am Collège); insgesamt erreicht also nur knapp über ein Viertel eines eingeschulerten Jahrgangs die gymnasiale Oberstufe.

In den weiterführenden Schulen ist davon auszugehen, daß die Orientierung auf das Schriftarabische eine entscheidende Weichenstellung abgibt. Insofern ist nach dem Gesagten nicht zu erwarten, daß Schüler in den weiterführenden Stufen die *Darija* als zu verschriftende Sprache ansehen. Soweit sich solche Befunde ergeben, sind sie um so aussagekräftiger und genauer zu analysieren. Sie haben unter Umständen eine gewisse Parallele in dem, was Dialektschreibungen im literarischen Kontext in Deutschland wären.

Eine Sonderrolle nimmt das Berberische in einem sprachpolitischen Kontext ein, der jetzt diese Sprache systematisch aufwertet, sogar als nationale Sprache für alle Marokkaner zu einem verpflichtenden Bestandteil der Schulausbildung machen soll. Eine andere Frage, die in diesem Projekt im Vordergrund steht, ist, wie der Zugang zu dieser Sprache und die Positionierung der Sprecher im schulischen Kontext zu ihr erfolgt, zu einem Zeitpunkt, in dem das neue System mit den verpflichtend gemachten *Tifinagh*⁴ noch nicht greift bzw. gegriffen hat – vor allem im Blick auf später zu analysierende Resultate des neu etablierten Unterrichts des Berberischen als Schriftsprache.

1.3. Fragestellung des Projekts und Aufbau des Berichts

Im vorliegenden Bericht werden exemplarisch experimentelle Verschriftungen marokkanischer Kinder und Jugendlicher in ihren Familiensprachen (marokkanisches Arabisch und Berberisch) als Indikatoren für soziokulturelle Orientierungen untersucht. Dabei schließt das Projekt an eine erste Untersuchung an, bei der schriftkulturelle Orientierungen marokkanischer Kinder und Jugendlicher in Deutschland im Mittelpunkt standen.

Insofern das Projekt bei individuellen Lernerprofilen ansetzt, stehen zunächst die Kontinua der individuellen Entwicklungsdimension (im Sinne Hornbergers) im Vordergrund. Neben den dort genannten Kontinua (rezeptive und produktive Sprachkompetenz, gesprochene und geschriebene Sprache, Erst- und Zweitsprache) erhält im Projekt aber insbesondere die Dimension der emergenten Literalität eine eigenständige Beachtung, da sich diese nicht auf einer Skala von unterschiedlichen Merkmalen zwischen *orater* (konzeptionell mündlicher) und *literater* (konzeptionell schriftlicher) Sprache anordnen lassen, sondern mit Fragen der graphischen Repräsentation sprachlicher Strukturen verknüpft sind.

⁴ Mit *Tifinagh* werden die Zeichen der überlieferten alt-berberischen Schrift bezeichnet; es handelt sich um eine Pluralform.

Das grundsätzliche Problem einer emergenten Literalität sei hier zunächst abstrakt skizziert, um dann bei den folgenden Einzelanalysen ausgearbeitet zu werden. Ausgangspunkt für die Lerner ist der Umgang mit Äußerungen, die zunächst auch nur holistisch eine Interpretation erfahren. Orthographische Fixierungen beruhen demgegenüber auf der Ausgliederung von Elementen der Äußerung, letztlich den orthographischen *Wörtern*, die in gewisser Weise invariant gegenüber dem syntaktischen Äußerungskontext repräsentiert werden. Das Grundproblem der Schriftaneignung ist es insofern, diese Ausgliederung von Äußerungen in den Griff zu bekommen, wobei die Äußerungselemente, die dann umgekehrt kompositionell die Äußerung rekonstruieren, durch unterschiedliche Formen der Hypostasierung gestützt werden. Hier kommen dann allerdings sprachstrukturelle Elemente ins Spiel, die diesen Lernprozeß im Verlauf unerschiedlich artikulieren können (anders etwa in Bezug auf das Deutsche als auf das Arabische u. dgl.).

Grundsätzlich ist davon auszugehen, daß Lerner in einer frühen Phase, soweit sie eine solche Aufgabe überhaupt experimentell angehen und nicht durch ängstliches Vermeiden von Fehlerrisiken sich auf das strikte Reproduzieren der Vorgaben beschränken, um eine Fundierung der Ausgliederung in den Strukturen der gesprochenen Sprache bemüht sind.

Die syntaktische Grundstruktur der Ausgliederung ist als Zweigliedrigkeit der thematischen Orientierung (*Thema-Rhema-Gliederung*) zu fassen, der auf der prosodischen Ebene auch eine Gliederung in der Regel in zwei Intonationseinheiten entspricht. Orthogonal zu dieser Gliederung liegt die Frage der Ausgliederung von Wörtern, die nicht zuletzt auch gestützt durch die traditionelle Sprachdidaktik, in Marokko nicht anders als in Deutschland, auf Wörter als lexikalische Einheit abstellt, mit einer unmittelbaren Zuordnung zu enzyklopädischen Sinnstrukturen („Dingwörter“ „Tuwörter“ u. dgl.). In diesen Sinne werden die Kerne der Ausgliederung als lexikalische Elemente (*autosemantica*) gefaßt, die bei einer phonographischen Abbildung mit einem Herd von grammatischen Satelliten (*synsemantica*) verbunden sind.

In dem Prozeß des Erwerbs der Kontrolle dieser Strukturen ist entsprechend eine große Variation unter den Schreibern zu erwarten. In gewisser Weise kippt dieser Prozeß in einer späteren Erwerbsphase um, wenn die grammatischen Strukturen kontrolliert werden. Dabei ergibt sich bei Grenzfällen in Hinblick auf die Strukturen der gesprochenen Sprache (Sandhi-Erscheinungen) die kritische Zone der *Klitisierung* von potentiellen orthographischen Wörtern.

Hier ist es für die Auswertung der Daten nötig, eine Art Äquator für den Lernprozeß zu definieren: 1. In einer ersten Phase ist die Ausgliederung von Wortformen aus der prosodischen Strukturierung der Äußerung noch nicht gesichert, es überwiegt Zusammenschreibung. 2. Erst in einer zweiten Phase, in der die Wortformen als graphische Einheiten bereits ein fester Ausgangspunkt sind, können sich kritische Klitisierungsprobleme in der Schreibung manifestieren.

Grundsätzlich ist dabei davon auszugehen, daß grammatische Strukturelemente bewußtseinsnäher sind als phonographische Strukturelemente, daß insofern grammatisch schematisierbare Strukturen (Stabilisierung von Wortgrenzen durch

Grenzmarkierungen mit grammatischer Funktion, z. B. die Definitheitsmarkierung) leichter zu lernen sind und entsprechend auch von einer sprachlichen Varietät auf die andere transferierbar sind, als das bei phonographischen Strukturen der Fall ist.

In Bezug auf dieses Modell emergenter Literalität machen sich nun die besonderen mehrsprachigen Verhältnisse in Marokko gewissermaßen als Störfaktoren bemerkbar. Das Französische kann grundsätzlich als ganz andere Sprache gelernt werden, wobei die Beherrschung der vorgegebenen Strukturen abhängig ist von dem Ausmaß, in dem es überhaupt im Horizont der Lerner vorkommt. In gewisser Weise gilt das auch für das Berberische, allerdings mit einer großen Überschneidungszone, die v. a. Dingen auch durch Lehnbildungen bzw. Lehnwörter aus dem Arabischen im Berberischen definiert ist. Hier ist ein eigener Untersuchungsstrang anzusetzen, der den Umgang mit diesen Lehnbildungen eruiert. Die Frage ist, wieweit die Lerner die systematischen Zusammenhänge zwischen arabischen Lehnbildungen im Berberischen und „genuinen“ berberischen Formen „abduzieren“.

Ganz anders ist es dagegen mit der marokkanischen Umgangssprache, die zunächst in den frühen Phasen des Lernprozesses in gleicher Weise Ausgangspunkt für die Verschriftung ist, in späteren Phasen allerdings, wenn die arabische Orthographie einigermaßen gelernt ist (also bei den erfolgreichen Lernern nach der Grundschule), nicht mehr als mögliche zu verschriftende Sprache im Horizont ist, sondern nur noch als Abweichung und Quelle von Fehlschreibungen.

Über die Analyse individueller Prozesse der Herausbildung von Literalität und ihrer Nutzung als Ressourcen der kulturellen Orientierung zielt das Projekt aber auf eine übergreifende Auswertung der Befunde für bestimmte Altersgruppen und Typisierungen unterschiedlicher Lerner nach sprachstrukturellen und soziokulturellen Kriterien auch auf eine Beschreibung der Kontext- und vor allem der medialen Dimension. Was die Kontext-Dimension betrifft, so wurde im Anschluß an die bereits diskutierte Studie (Wagner 1993) der Versuch unternommen, am Beispiel einer Gruppe von Familien in der Stadt Berkane einige zentrale Variablen wie

- den sozioökonomischen und den Bildungshintergrund der Familien,
- die unterschiedlichen familiensprachlichen Verhältnisse,
- Einstellungen zum Schulsystem, insbesondere zu den unterschiedlichen Vorschultypen,
- religiöse Orientierung,
- Einstellungen zum Lernen bzw. Vorstellung über den erfolgreichen Schüler,
- Verbreitung schriftkultureller Praktiken in den Familien

zu erfassen. Diese Variablen reflektieren soziale, sprachliche und kulturelle Kräfteverhältnisse auf der Makroebene, zeigen aber insbesondere ihre lokale Präsenz im konkreten Wohn- und Lebensraum. Auch werden Unterschiede in den Einstellungen zwischen Erwachsenen und Kindern einerseits und zwischen Kindern und Jugendlichen andererseits sichtbar, die wiederum die unterschiedliche Relevanz dieser Aspekte für die Identitätsbildung in der Kindheit oder Adosleszenz deutlich machen.

Die Kontinua der medialen Dimension wurden gegenüber der ersten Untersuchung erweitert und neu gebündelt. Folgende Aspekte sind zu berücksichtigen:

- der Aspekt der Mehrsprachigkeit, insofern Texte in marokkanischem Arabisch und in Berberisch analysiert wurden,

- der Aspekt der Mehrschriftigkeit, insofern Texte in arabischer und lateinischer⁵ Schrift untersucht wurden,
- der Aspekt der Matrixschriftlichkeit, insofern die unterschiedliche Nutzung des arabischen Schriftsystems im Kontinuum zwischen hetero- und autozentrischer Verschriftung untersucht wurde,
- der Aspekt der emergenten Literalität, insofern Texte von Schreibern unterschiedlichen Alters mit unterschiedlichen Graden der Beherrschung orthographischer und literater Strukturen untersucht werden,
- der Aspekt des kontextualisierten / dekontextualisierten Sprachgebrauchs, der - am Beispiel des narrativen Genres innerhalb des literaten Registers - in der Gegenüberstellung von medial mündlichen und medial schriftlichen Texten durchgeführt wurde,
- den normativen Aspekt der Standardsprache, der sowohl in die orthographische Praxis wie in die grammatischen Strukturen der gebrauchten Verkehrssprache(n) interveniert.

Die zentrale Fragestellung des Projekts war also, inwiefern sich Schüler

a) berberischer und marokkanisch-arabischer Muttersprache,
 b) unterschiedlichen Alters bzw. mit unterschiedlicher Schulkarriere
 in den sprachlichen Dimensionen a) der literaten Textstruktur b) der orthographischen Praktiken unterscheiden. Bei der Analyse der literaten Textstruktur werden Veränderungen der mündlichen Texte bei ihrer schriftlichen Fassung sowie Einflüsse des Sprachkontakts und der Normorientierung analysiert. Bei den orthographischen Praktiken werden unterschiedliche Muster im Gebrauch der Matrixschrift untersucht. In beiden Analysebereichen wird versucht, im sprachlichen Verhalten und in den Schreibstrategien bestimmte sozio-kulturellen Orientierungen zu identifizieren. Diese indirekt erhobenen Orientierungen werden abschließend zu anderen soziokulturellen Indikatoren wie der Sprachpräferenz, der religiösen Orientierung, dem sozioökonomischen Status der Familie und den Einstellungen zur Schule und zum Lernen in Beziehung gesetzt.

Im Sinne einer Pseudo-Longitudinalstudie wurden, wie schon in dem ersten Projekt, vier Altersgruppen unterschieden:

1. Grundschüler der zweiten Klasse
2. Grundschüler der dritten Klasse
3. Schüler im Übergang von der Grund- zur Sekundarschule (6. und 7. Klasse)
4. Schüler des Gymnasiums, mit Schwerpunkt auf der 10. Klasse

Zur Binnendifferenzierung dieser Population wurden eine Reihe unterschiedlicher sprachlicher und soziokultureller Daten erhoben. Die sprachlichen Daten wurden mithilfe der folgenden Erhebungsinstrumente erhoben:

1. Die mündliche Nacherzählung der Fabel „Der Esel und der Schakal“ bildete den Ausgangspunkt der Untersuchung.⁶ Diese gehört zum Kernbestand einer regional und sprachlich übergreifenden Erzähltradition, auch wenn sie keineswegs allen an der Untersuchung beteiligten Kindern vertraut war. Die Nacherzählung wurde bei

⁵ Da in Marokko die lateinische Schrift eng mit dem Französischen als Schulsprache verbunden ist, wird sie von den befragten Jugendlichen und ihren Familien, und so auch in diesem Bericht, manchmal auch als französische Schrift bezeichnet.

⁶ Vgl. Im Anhang Versionen dieser Erzählung in Berberisch (Tarifit) und marokkanischem Arabisch sowie in deutscher Übersetzung.

einem Teil der berberophonen Schüler außerdem in Marokkanisch-Arabisch aufgezeichnet, bei einem Teil der arabophonen und der berberophonen Schüler außerdem in Hocharabisch.

2. Im Anschluß an die mündlichen Aufnahmen wurden die Texte vom Schüler selbst verschriftet, und zwar in einem Verfahren, bei dem der Schüler seine Verschriftung möglichst eng an der mündlichen Vorlage orientieren sollte, auf die er durch selbständige Benutzung des Kassettenrekorders zurückgreifen konnte. Bei der Verschriftung war ihm die Wahl des Schriftsystems freigestellt, sodaß – zumindest theoretisch – beide Schriftsysteme gewählt werden konnten, de facto aber – bis auf eine Ausnahme – immer die arabische Schrift vorgezogen wurde.
3. Bei den jüngeren Schülern wurden darüberhinaus Diktate im Hocharabischen und Worterkennungstests im Französischen durchgeführt.
4. Bei den jüngsten Schülern wurde außerdem eine Reihe von Tests zur Buchstaben- und Worterkennung durchgeführt.

B) Ergänzende soziokulturelle Daten wurden mithilfe folgender Instrumente erhoben:

1. Ein Schülerfragebogen, der Fragen zur Muttersprache, Herkunft, dem Beruf des Vaters bzw. der Mutter, zur besuchten Vorschule und zu den Sprachpräferenzen enthielt
2. Bei den jüngeren Schülern wurden auch Einstellungen zum Schulerfolg und zu den sozialen Charakteristika eines erfolgreichen Schülers erhoben.
3. Bei einer ausgewählten Gruppe von 59 Schülern wurden darüberhinaus Hausbesuche durchgeführt, in deren Verlauf nicht nur Gespräche mit den Kindern / Jugendlichen, sondern auch den Müttern oder anderen weiblichen Verwandten durchgeführt wurden. Diesen Interviews lag ein Leitfaden zugrunde, der auch Fragen des Bildungshintergrunds der Eltern, der religiösen Orientierung, der Schriftpraxis in der Familie und Einstellungen der Eltern zur Schule und zum Lernen thematisierte (siehe die Dokumentation der Untersuchungsinstrumentarien im Anhang).

Aufgrund einiger anfänglicher Schwierigkeiten bei der organisatorischen Umsetzung des Projekts,⁷ konnten nicht alle diese Daten von jeweils allen Schülern, deren Texte in diesem Projekt ausgewertet wurden, erhoben werden. Die Untersuchung besteht daher aus mehreren Teilstudien, die aus zwei Erhebungskampagnen in Marokko in den Jahren 2003 und 2004 hervorgingen: Die ersten Erhebungen wurden in Oujda und Nador jeweils im Juni und Oktober des Jahres 2003 durchgeführt. Im Zuge dieser Erhebungen wurden mündliche und schriftliche Nacherzählungen gesammelt; dabei waren folgende Schülergruppen beteiligt:

⁷ So kam es zu Verzögerungen bei der Erteilung der Forschungsgenehmigung durch das marokkanische Bildungsministerium, weshalb die ersten Erhebungen erst im Frühsommer und Herbst des Jahres 2003 erfolgen konnten. Auch stand im ersten Projektjahr noch keine marokkanische Feldassistentin vor Ort zur Verfügung, die Hausbesuche in marokkanischen Familien durchführen konnte.

Tab. 1.3.: Sample der Erhebungen in Oujda und Nador

Altersgruppe	Oujda	Nador
2. Klasse	33	18
3. Klasse	39	18
6./7. Klasse	25	18
10. Klasse	15	12
gesamt	72	112

Da bei diesen Schülern keine Hausbesuche möglich waren, beschränken sich die soziokulturellen Daten hier auf den Schülerfragebogen (B1) und die Einstellungstests (B2).

Die zweite Erhebung führte im Jahre 2004 die marokkanische Feldassistentin Jamila Mahioui in der Stadt Berkane durch. Sie besuchte zwei Vorschulen und zwei Grundschulen, wobei jeweils Daten einer gesamten Schulklasse (Jahrgänge 1-6) erhoben wurden. In den Schulklassen wurde wiederum der Schülerfragebogen (B1), die Einstellungstests (B2), und das Diktat für Hocharabisch (A3) verwendet, bei den Vorschülern und den Schülern der ersten beiden Klassen auch die Tests zur Buchstaben- und Worterkennung (A4). Während die schriftlichen Nacherzählungen als Aufsätze auch von allen Schülern erhoben wurden (A2), beschränkten sich die mündlichen Aufnahmen (A1) auf durchschnittlich 10 Schüler je Klassenstufe.

Entscheidend war aber, daß bei 59 Schülern in 54 Familien Hausbesuche stattfinden konnten. Von diesen Schülern liegen persönliche Interviews vor, in denen die Angaben im Fragebogen nochmals erläutert wurden, sowie Interviews mit (weiblichen) Familienangehörigen⁸, die alle relevanten Fragen nochmals aus der Sicht eines Erwachsenen beleuchten. Diese Interviews bildeten daher den Kern für die Beschreibung der soziokulturellen Rahmenbedingungen des Schriftspracherwerbs und der Identitätsbildung. Hieraus ergeben sich für Berkane folgende Samples:

Tab. 1.4.: Sample der Erhebungen in Berkane

Altersgruppe	Berkane (gesamt)	Berkane (Hausbesuche)
Vorschule	30	
1. Klasse	68	10
2. Klasse	66	9
3. Klasse	58	11
4. Klasse	61	10
5. Klasse	64	9
6. Klasse	72	10
gesamt	419	59

Hieraus ergibt sich folgender Aufbau des Berichts:

Die soziokulturellen und sozioökonomischen Rahmendaten aller Schüler werden im 2. Kapitel vorgestellt. Dabei steht die in der Stadt Berkane untersuchte Schülergruppe im Vordergrund, für die – außer einer Auswertung zu den unterschiedlichen Einzelindikatoren – auch Fallstudien von fünf Schülern angefertigt wurden, die

⁸ Die Väter und andere ältere männliche Familienmitglieder waren „nicht erreichbar“.

typische soziokulturelle Konstellationen repräsentieren, wie sie sich auch in bestimmten sprachlichen Befunden niederschlagen. Im Anschluß werden die Daten der Schüler aus Oujda und Nador kurz zusammengefaßt.

Die Analyse der schriftsprachlichen Kompetenzen im Hocharabischen (und teilweise auch im Französischen) wird im 3. Kapitel untersucht. Dieses enthält für die Vorschule und die ersten beiden Schuljahre die Auswertung der Schriftkenntnis-Tests nach dem Design des *Moroccan Literacy Projects* von Wagner (s.o.) (Schüler aus Berkane, Oujda und Nador), und eine Auswertung der Hocharabisch-Diktate, wiederum unterschieden nach den beiden Erhebungsorten, für die ersten drei Schuljahre. Die Ergebnisse dieser Erhebungen zu den schriftsprachlichen Kompetenzen werden abschließend mit einigen zentralen soziokulturellen und sozioökonomischen Indikatoren des zweiten Kapitels korreliert.

Im vierten Kapitel stehen Fragen der literaten Textstruktur im Vordergrund, die vergleichend für die mündlichen und schriftlichen Nacherzählungen im marokkanischen Arabisch und im Berberischen durchgeführt wurden. Dabei steht insbesondere der Gebrauch grammatischer Kategorien zur Artikulation von Zeitverhältnissen im Vordergrund, der wichtige Hinweise nicht nur für den Aufbau eines konsistenten Textes, sondern auch für Phänomene des Sprachkontakts (marokkanisches Arabisch und Berberisch) und der Sprachveränderung liefert, zu denen auch normative Einflüsse des Hocharabischen gehören.

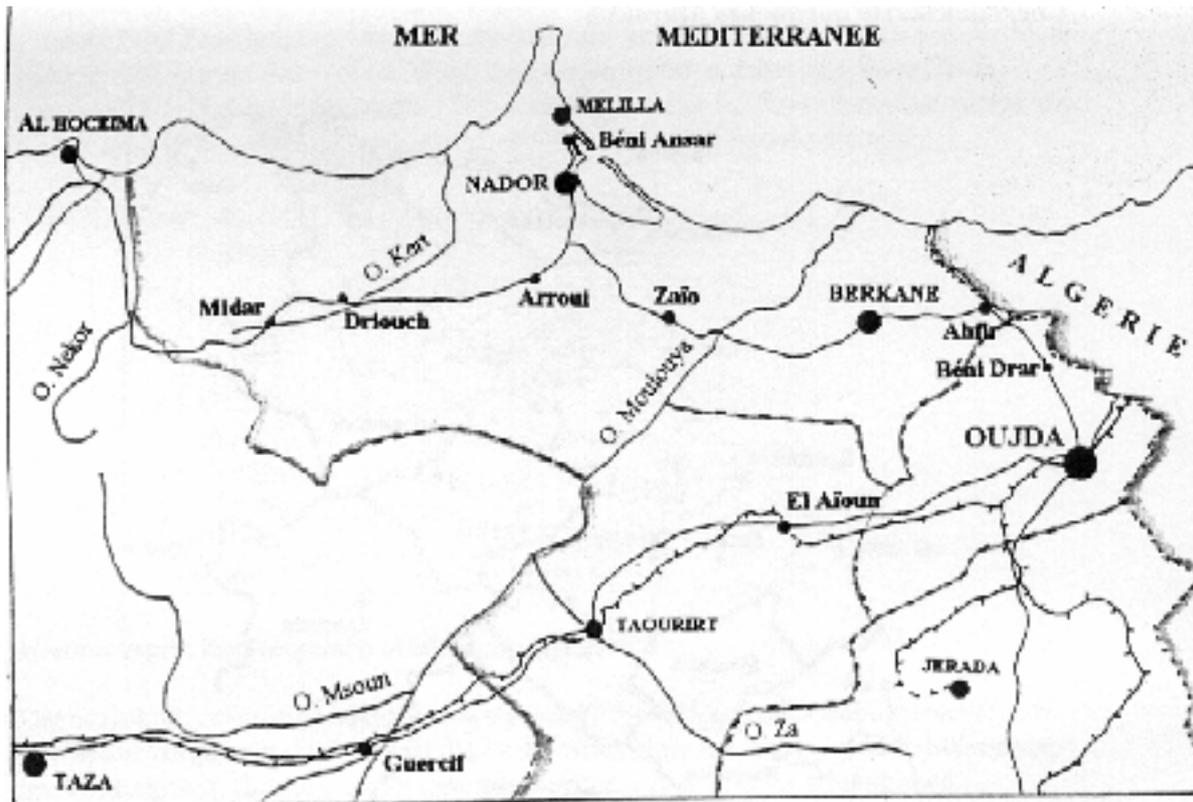
Die orthographischen Analysen der Spontanverschriftungen in den Herkunftssprachen marokkanisches Arabisch und Berberisch bilden den Untersuchungsgegenstand der Schriftanalysen des 5. Kapitels. Der Auswertung liegen 57 Texte aus Oujda und 56 Schülertexte aus Nador zugrunde, sowie weiteren 11 marokkanisch-arabischen Texten aus Nador. Die Texte aus Berkane wurde nur stichprobenartig hinzugezogen, um Zusammenhänge der Orthographieanalyse mit weiteren soziokulturellen und sozioökonomischen Indikatoren aufzeigen zu können.

Im letzten Kapitel werden die Befunde aus den Teilanalysen zusammengeführt. Dabei geht es insbesondere darum, den Beitrag der Orthographie- und Textanalysen zur Differenzierung der soziokulturellen Indikatoren sprachlicher Identitätsbildung zu bestimmen.



Überblickskarte nördliches Marokko

Quelle: Berriane / Hopfinger / Kagermeier / Popp 1995: S.22. Es ist hier nur der nördliche Teil dieser Karte hier wiedergegeben.



Der Nordosten Marokkos

Quelle: Abdelkader Guitouni (1995), S.1

Die gestrichelten Linien (Provinzgrenzen seit 1994) wurden nachträglich eingefügt.

Die dick schraffierten Linien kennzeichnen die Staatsgrenze zu Algerien (im Osten) und die interne Grenze der Ostregion (im Westen). Der südliche Teil der Ostregion mit der Provinz Figuig ist auf der Karte nicht enthalten.

2. Soziokulturelle Aspekte des Sprach- und Schrifterwerbs in Marokko

In diesem Kapitel werden die soziokulturellen Rahmenbedingungen des Schrifterwerbs in Marokko am Beispiel der im Projekt befragten Schülerinnen und Schüler vorgestellt. Im Mittelpunkt steht dabei die Erhebung in Berkane, die Jamila Mahioui im Frühjahr 2004 an zwei Grundschulen und zwei Vorschulen durchgeführt hat. Dabei wurden in den sechs Jahrgangsstufen jeweils alle Schüler der Klasse (389) mithilfe eines Fragebogens befragt. Darüberhinaus konnten in 54 Familien, die das soziale Umfeld der beiden Schulen repräsentieren, Hausbesuche und Interviews mit Schülern und anderen Familienangehörigen, überwiegend Müttern, aber auch Großmüttern, Schwestern und Tanten, durchgeführt werden. Die Auswertung dieser Interviews führte zu einer Eingruppierung der Schüler in fünf repräsentative Typen, die im zweiten Abschnitt des Kapitels exemplarisch vorgestellt werden. Die Fragebögen wurden insbesondere zu den Indikatoren Familiensprache, Vorschulerfahrungen, Lernereinstellungen und Spracheinstellungen ausgewertet.

Soziokulturelle Hintergrundinformationen zu den Schülern aus Oujda und Nador (184) liegen in Form von Fragebögen und Beobachtungen aus den insgesamt 11 Schulen vor, die Ulrich Mehlem im Jahre 2003 besuchte. Auch bei diesen Schülern konnten die Fragebögen zu den genannten Themen ausgewertet und mit den Ergebnissen in Berkane verglichen werden; es fehlen aber zusätzliche Daten aus dem familiären Umfeld. In den folgenden Kapiteln wird die Auswertung der mündlichen und schriftlichen Texte der Schüler aus Oujda und Nador im Vordergrund stehen, während die Daten aus Berkane nur noch exemplarisch hinzugezogen werden. Dem Kapitel ist eine kurze Einführung zu den Lebensverhältnissen in Ostmarokko vorangestellt, wobei hierbei ein Schwerpunkt auf der Stadt Berkane liegt.

2.1. Berkane als Untersuchungsfeld

Die Ostregion Marokkos (vgl. Karte Seite 22) stellt für die marokkanische Migration nach Deutschland die wichtigste Herkunftsregion dar. Zu ihr gehören seit der Verwaltungsreform von 1994 sechs Provinzen: Die Metropole des Ostens, Oujda, mit 357.000 Einwohnern, gleichzeitig Sitz des Gouverneurs der Ostregion, bildet zusammen mit ihrem unmittelbaren Umland eine eigene Präfektur⁹. Die größte Einwohnerzahl weist aber die der spanischen Enklave Melilla benachbarte Provinz Nador¹⁰ auf, die das gesamte östliche Rifgebirge einschließt. Neben der Stadt mit 246.113 Einwohnern fällt hier eine große Landbevölkerung ins Gewicht. Drei kleinere Provinzen weisen nur eine sehr dünne Besiedelung auf: die an der einzigen Eisenbahnverbindung zum Kernland Marokkos gelegene Kleinstadt Taourirt mit ihrer Umgebung (148.302 Einwohner), die 500 km weiter südliche Oasenstadt Figuig, zu deren Verwaltungsbereich aber die gesamte Hochebene südlich der Rekkam-Bergkette gehört (117.011 Einwohner), sowie die im südlichen Hinterland Oujdas gelegene Provinz Jerada (149.686 Einwohner).

⁹ Präfektur ist die Bezeichnung für besondere Verwaltungseinheiten, die aus Großstädten gebildet werden.

¹⁰ Über die Provinz Nador liegen die umfangreichsten Untersuchungen, auch in deutscher Sprache vor, vgl. Berriane, Hopfinger, Kagermeier & Popp 1996, Kagermeier 1995, Bencherifa & Popp 2000, Berriane & Hopfinger 2002. Für Berkane standen nur Arbeiten über die marokkanische Ostregion insgesamt zur Verfügung, insbesondere Guitouni (1995) und der Sammelband *Oriental Marocain* (2003).

Drittgrößte Provinz der Region ist schließlich Berkane, das erst 1994 Provinzhauptstadt wurde, mit einer Bevölkerung von ca. 250 000 Einwohnern, von der allein 140 000 in Städten leben (56,2%). Damit entspricht der Urbanisierungsgrad der Provinz etwa dem der östlichen Region insgesamt (55,1%) und liegt über dem Landesdurchschnitt (51,4%). In den letzten 40 Jahren hat sich die Bevölkerung Berkanes etwa verfünffacht, von 20 496 (1960) auf 104 405 (1994) (Oriental Marocain: 35f.).

Berkane liegt am Fuße der Berge der *Beni Snassen*, die das Rifgebirge nach Osten verlängern und parallel zur Küste verlaufen, wobei sie die Küstenebene der *Triffa* vom höhergelegenen Landesinneren abriegeln. Noch im 19. Jahrhundert war Berkane nur ein Marktplatz, auf dem die Berg- und Flachlandbewohner ihre Produkte tauschten. Die Gründung der Stadt erfolgte erst im Jahre 1908 im Zuge der französischen Kolonisation. Als im Jahre 1912 die beiden Protektorate der europäischen Mächte Spanien und Frankreich eingerichtet wurden, bildete Berkane den letzten Außenposten der französischen Zone zwischen Algerien im Osten und der spanischen Zone im Westen, jenseits des Flusses Moulouya (heutige Provinz Nador).

Die Teilung des Landes verzögerte das von den Franzosen bereits früh avisierte Projekt der Stauung des Moulouya-Flusses und des Aufbaus einer bewässerungsintensiven Landwirtschaft. Erst nach Ende des Protektorats (1956) wurde der erste Staudamm fertiggestellt; der zweite folgte 1967. Zentrum des Weinbaus während des Protektorats, wurde die Region im Zuge der letzten 30 Jahre zum drittgrößten Agrumen-Produzenten Marokkos. Neben der arbeitsintensiven Landwirtschaft in den Baumkulturen bilden Verpackung, Transport und Vermarktung der Südfrüchte einen der wichtigsten Erwerbszeige der Stadt.

Neben dem Staatsland, das allein ein Drittel des Grundbesitzes der östlichen Moulouya-Ebene ausmacht, spielt der mittlere und größere Privatbesitz in den Zonen der großen Bewässerungswirtschaft eine wichtige Rolle: so umfasst der mittlere private Grundbesitz allein ca. 11.000 ha, was, auf die 1411 Eigentümer verteilt, eine durchschnittliche Grundstücksgröße von 7,8 ha ergibt, während der Großgrundbesitz (über 20 ha) mit insgesamt 5.518 ha bei 140 Eigentümern einem durchschnittlichen Besitz von 39,4 ha entspricht. Dagegen besteht das Staatsland überwiegend aus großen Domänen (durchschnittliche Fläche: 154 ha), die sich in den Händen von 57 Unternehmern konzentrieren (Guitouni 1995: 235).

Wie in den anderen Regionen des Nordostens, bildete eine große Bevölkerungsdichte, mit der die Nutzung der insgesamt spärlichen natürlichen Ressourcen nicht Schritt hielt, den Ausgangspunkt für eine intensive Arbeitsmigration, zunächst in die benachbarten Siedlungsgebiete Algeriens, nach dem Ausbruch des Unabhängigkeitskrieges 1954 und der Schließung der algerischen Grenze aber zunehmend nach Europa. Die Auswanderung aus Berkane orientierte sich dabei überwiegend nach Frankreich, z.T. aber auch in die Beneluxstaaten, später auch nach Spanien. Ein wichtiger Faktor der demographischen Veränderung ist aber auch die Binnenmigration, die wesentlich zum Bevölkerungswachstum der Stadt Berkane beiträgt.¹¹

¹¹ In der Periode zwischen den Volkszählungen von 1971 und 1982 wanderten von 36.196 Migranten

Der Schmuggel in und aus den benachbarten Regionen Melilla und Algerien hat zu einem überproportionalen Anwachsen des tertiären Sektors geführt, vor allem in den Bereichen Handel und Transport (Gitouni 1995:213ff., 335); Einnahmen aus dem Schmuggel und dem Zoll spielen allerdings für die Stadt Berkane selbst eine weniger große Rolle als für ihre Nachbarn im Osten (Oujda) und Westen (Nador). Dafür konzentriert sich die Verwaltung des ausgedehnten Bewässerungssystems in der Stadt, ebenso wie die Zusammenführung der landwirtschaftlichen Erzeugnisse (Gitouni 1995: 335). Berkane ist Sitz des *Office Régional de Mise en Valeur Agricole de la Moulouya* mit über 1200 Angestellten, die sich in die Kategorien Ingenieure und Verwaltungsangestellte (108), Techniker (188) und sonstige (890) gliedern (Gitouni 1995: 345). Die starke Position in der Agrarwirtschaft führte dazu, daß die Bedeutung Berkanes auch über die frühere Grenze zur spanischen Zone hinausreicht. So werden Transport und Vermarktung der Südfrüchte bis zum Hafen von Beni Ensar durch Unternehmen aus Berkane sichergestellt. Schließlich führte die zunehmende Präsenz staatlicher Behörden zu einer weiteren Ausdifferenzierung des Dienstleistungssektors.

Dagegen blieb die Industrie, wie überhaupt in der gesamter Ostregion, ein relativ marginaler Faktor. Einzige größere Fabrik mit über 100 Beschäftigten ist SICOR, die in der Weiterverarbeitung von Zitrusfrüchten zu Konserven, Fruchtsäften und Parfums tätig ist. Das Fehlen günstiger Verkehrsverbindungen an die industriellen Zentren Marokkos und die Konkurrenz Melillas erschweren den Aufbau einer eigenen lokalen Industrie (Guitouti: 135).

Berkane ist auch ein regionales Zentrum des Bildungswesens. Es verfügt über zwei Gymnasien mit 5.168 und vier Collèges mit 10.292 Schülern¹², liegt damit hinter Oujda und Nador¹³. Im Bereich der Gesundheitsversorgung ist der Abstand Berkanes zu den beiden Metropolen Nador und Oujda größer: Von 290 niedergelassenen städtischen Ärzten der Region waren 1991 nur 25, also 8% in Berkane tätig, gegenüber Ouda und Nador. Auch die beiden Krankenhäuser von Berkane folgen erst in weitem Abstand nach Oujda und Nador.

Berkane ist seit seiner Gründung eine zweisprachige Stadt. Die Triffa-Ebene war zumindest seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts von arabophonen Stämmen besiedelt, während die Berge im Süden die Heimat der berberophonen Beni Snassen sind, deren Dialekt zusammen mit den anderen Dialekten des östlichen Rif zur Varietät des Tarifit gehört, wenn auch mit einigen charakteristischen Unterschieden in Phonologie und Syntax. Die Herausbildung einer regional-übergreifenden marokkanisch-arabischen Umgangssprache als *lingua franca* hat auch die Sprachverhältnisse in Berkane tiefgreifend verändert. Anhand der bisher im Projekt analysierten Sprachaufnahmen in marokkanischem Arabisch lassen sich aber noch deutliche regionale Besonderheiten eines östlichen Dialektes unterscheiden, die diesen von der *koiné* der westlichen Ballungsgebiete abgrenzen.

innerhalb der Provinz Oujda 10000 nach Oujda selbst und 4000 nach Berkane, die übrigen in kleinere lokale Zentren. Gleichzeitig wanderten aber auch ca. 1.100 Einwohner von Berkane in die östliche Metropole Oujda ab. (Gitouni 1995 : 350)

¹² Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse: Statistiques de l'Éducation 2002-2003. Rabat 2004, S.49, 61.

¹³ In den 90er Jahren lag Berkane im Bereich der Sekundarschulen noch vor Nador, das allerdings schon damals eine größere Zahl an Gymnasien aufwies (Guitouni: 246).

Die Feldforschung in Berkane wurde in den beiden Vierteln Bayou und Hayy Hamza durchgeführt. Bayou liegt im Stadtzentrum innerhalb des schachbrettförmigen Straßennetzes, das auf die Kolonialzeit zurückgeht. Es handelt sich um mehrstöckige Häuser, in den Seitenstraßen auch freistehenden Stadthäuser mit Gärten. In diesem Gebiet wurde die Grundschule *al-Massira* besucht.

Das zweite Viertel Hayy Hamza liegt am Rande der Innenstadt, jenseits der Avenue Hassan II. Dieses Viertel weist eine sehr unterschiedliche Bebauung auf. An der Hauptstraße stehen noch mehrstöckige Häuser, doch in den weiter entfernten Gassen gibt es auch slumartige Ansiedlungen mit einstöckigen Häusern, z. T. aus Wellblech und unverputztem Stein. Die Anlage der Häuser ist hier unregelmäßig, die Gassen dazwischen sind nicht rechtwinklig und nicht asphaltiert.

Zum Einzugsgebiet der Schule *Bni Hani* zählen sowohl mittelständische Anwohner der Avenue Hassan II als auch Armenquartiere. Die Vorschule *Iqra* liegt mitten innerhalb der einfachen Wohnsiedlung, während die zweite Vorschule *al-Manar* sich zwar ebenfalls noch auf dem Territorium von Hayy Hamza befindet, aber bereits nahe an der Hauptstraße, dem Boulevard Muhammad V, und dem Krankenhaus Sidi Ahmad Aberkane liegt.

2.2. Fünf Fallstudien zum Sprach- und Schriffterwerb

Im folgenden werden fünf exemplarische Fälle vorgestellt, die maximale Kontraste in der untersuchten Gruppe repräsentieren: Sie zeigen ein breites Spektrum unterschiedlicher soziokultureller Orientierungen auf, die untereinander und mit sozioökonomischen Merkmalen der Familie in einem typischen Zusammenhang stehen. Für die folgende Untersuchung entscheidend ist die Frage, welche Konstellationen typischerweise mit Schulerfolg (im Sinne eines erfolgreichen Schriffterwerbs) und welche mit einem bestimmten Selbstbild verbunden sind, wie es sich auch in den schriftkulturellen Praktiken manifestiert.

In den Fallstudien wurden folgende Indikatoren berücksichtigt:

1. Bildungsgrad der Familie (erhoben im standardisierten Interview mit der Mutter, manchmal auch ergänzt durch Angaben im Interview mit dem Kind).
2. Migrationshintergrund: Es wurde geprüft, ob die Familie (oder Teile der Familie) in jüngerer Zeit aus einer anderen Region Marokkos nach Berkane zugezogen sind (Binnenmigration) oder ob es auch Angehörige im Ausland, insbesondere in Europa gibt. Einen besonderen Fall stellen Pendlerfamilien dar (transnationale Migration)¹⁴.
3. Mit Lernorientierung werden insbesondere die Einstellungen der Schüler zu schulisch erfolgreichem Lernen erfasst. Hierfür wurde auch – nach dem Vorbild von Wagner (1993) – ein spezieller Einstellungstest konstruiert, bei dem zwischen eher "traditionellen" (Vorrang des Auswendiglernens) und "modernen" Lerneinstellungen (Vorrang des Verstehens) unterschieden wurde.
4. Spracheinstellungen wurden auf einer Skala zwischen "Präferenz des Hocharabischen" und "Präferenz des Französischen" angeordnet, wobei besondere

¹⁴Zur Diskussion um das Konzept transnationaler Strukturen und Räume im Rahmen der Migrationsforschung vgl. u.a. Pries (1997, 2001), Vertovec (1999); kritisch dazu Bommes (2003)

Wertungen des Berberischen und des marokkanischen Arabisch getrennt berücksichtigt wurden.

5. Unter "religiöser Orientierung" sind schließlich alle Äußerungen zusammengefaßt, in denen religiöse Praxis (Gebet, Moscheebesuch, Lesen im Qur'an¹⁵, Tragen des Kopftuchs) und religiöse Einstellungen (insbesondere bei der religiösen Erziehung) angesprochen wurden.
6. Bei der "mündlichen Nacherzählung" wurde geprüft, inwieweit der Text die Fabel in einer nachvollziehbaren Weise erzählt bzw. an welchen Stellen Zusammenhänge nicht expliziert sind. Besonders berücksichtigt wurde dabei die Darstellung zeitlicher Zusammenhänge.
7. Die schriftliche Nacherzählung wurde danach untersucht, in welchem Grad sie sich an der Norm des Hocharabischen orientiert bzw. in welchen Bereichen der Orthographie Konsistenz auch auf Kosten der Norm angestrebt wird.
8. Beim Diktat in Hocharabisch stand die Frage des Umgangs mit unverständlichen Textstücken im Mittelpunkt:
 - wurden diese "nach dem Sinn" ergänzt,
 - wurde zumindest darauf geachtet, welche syntaktische Kategorie in einer unverständlichen Passage gefordert war,
 - oder wurde nur aufgrund phonetischer Ähnlichkeit ("nach dem Gehör") verschriftet.

Die in den Fallstudien im Zusammenhang dargestellten soziokulturellen Indikatoren (1-5) werden im Anschluß an die Fallstudien nochmals ausführlich und für das gesamte Sample diskutiert. Die sprachlichen Indikatoren werden genauer in den Kapiteln 3-5 untersucht.

Die Fallstudien greifen auf Erhebungsinstrumente zurück, die schon vom Moroccan Literacy Project (Wagner 1993) angewandt wurden. Es handelt sich hierbei insbesondere um

1. Befragungen von Grundschulern zu ihren Einstellungen zum Schulerfolg und zum Lesen:
 - Bewertung der Verhaltensmuster eines erfolgreichen Schülers in den Bereichen "lesen" und "lernen" (habits of a good reader, jüngere Schüler)
 - Bewertung der sozialen Merkmale "Geschlecht", "Vorschule" und "Familiensprache" für den Schulerfolg (characteristics of a good reader, jüngere Schüler)
 - Index der Lesebewußtheit (ältere Schüler)
2. Elternbefragungen zu ihren Einstellungen zur Schule, zum Schulerfolg, zu den Erziehungsaufgaben von Eltern und Lehrern, zur Mithilfe bei Schularbeiten und zur religiösen Praxis in der Familie
3. Erhebung sozioökonomischer Daten, insbesondere zum Beruf der Eltern und zu den Wohnverhältnissen.

Damit die Einstellungsfragen in 1 auch von jüngeren Kindern verstanden werden konnten, wurden bei jeder Aufgabe Bilder marokkanischer Kinder verwendet, jeweils zwei Jungen oder zwei Mädchen oder eine Kombination aus beiden. Zu jedem Bilderpaar wurde den Probanden eine kleine Geschichte erzählt: "Stelle Dir vor, dieses Mädchen heißt Fatima, und dieses Mädchen heißt Leila. Beide sind gleich alt und gehen in dieselbe Klasse. Aber wenn Fatima liest, liest sie immer laut, spricht sich den Text laut vor. Leila liest den Text dagegen leise, nur für sich. Was glaubst du, welche von beiden die erfolgreichere Schülerin sein wird: Fatima (A) oder Leila (B). Mache ein Kreuz bei der Schülerin, die du für erfolgreicher hältst!" (Frage 1)

¹⁵ Bei aus dem Arabischen entlehnten Termini wird – auch wenn eine Wiedergabe mit allen Sonderzeichen nicht immer sinnvoll erscheint – eine möglichst lautgetreue Umschrift bevorzugt.

Nach demselben Muster wurden folgende Schülerpaare vorgestellt:
 2) Ahmed merkt sich auch, was er nicht verstanden hat; Raschid nur, was er versteht
 3) Raschid war in der modernen Vorschule und Imad war in der Qur'anschule
 4) Mourad hilft seinem Vater im Laden und Aicha hilft der Mutter in der Küche
 5) Farida lernt alleine, Ilham mit ihren Freundinnen
 6) Khaled spricht zuhause *Tarifit*, und Omar spricht *darija*
 vgl. Kopien der Fragebögen im Anhang

1. Farida: traditionelle Orientierung bei niedrigem Bildungsgrad im transnationalen Migrationskontext

Farida, neun Jahre, besucht die 3. Klasse der Grundschule al-Massira. Sie wurde in Holland geboren, hat aber in Marokko einige Zeit die moderne Vorschule (*rawāḍ*) besucht. Sie war dann eineinhalb Jahre in Holland, bevor sie wieder nach Marokko zurückgekehrt ist. Farida hat 5 Brüder und eine Schwester in Holland, zwei kleine Brüder sind zusammen mit ihr in Marokko.

Der Vater, der über längere Zeit in Holland gearbeitet hat, besitzt mittlerweile einen Bauernhof außerhalb von Berkane. Die Familie wohnt in einem großen, dreistöckigen Haus in Bayou mit einem großen traditionellen Salon. Im Sommer fahren immer alle nach Holland. Farida spricht in der Familie neben dem marokkanischen Arabisch manchmal auch Tarifit. Die Familie kommt aus Berkane. Im Fragebogen, den Farida vorher in der Schule ausgefüllt hat, gibt sie allerdings nur marokkanisches Arabisch (*darija*) als Familiensprache an.

Die Mutter Faridas ist Hausfrau, sie hat keine Schule besucht. Sie findet es aber wichtig, daß ihre Kinder eine gute Schulbildung erwerben. Sie möchte auch, daß ihre kleinen Kinder in Marokko aufwachsen, damit sie ihre Muttersprache lernen. Wenn Farida in Marokko gut lernt, soll sie bis zum Abitur bleiben, wenn ihr Niveau zu niedrig ist, will die Familie nach Holland zurückgehen, damit sie dort weiterlernen kann.

Religiöses Leben hat in der Familie einen großen Stellenwert. Farida gibt an, daß sie gern im Qur'an liest, sie kann einige Teile auswendig; sie liest im Qur'an allein. Obwohl sie in einer modernen Vorschule war, bevorzugt Farida die Qur'anschule, da die Kinder "dort den Qur'an lernen". Die Mutter hat nach ihrer Rückkehr nach Marokko angefangen, in einer Moschee lesen zu lernen, "zusammen mit alten Frauen". Sie kann jetzt schon im Qur'an zu lesen. Sie möchte, daß Farida das Kopftuch trägt, aber ohne es ihr aufzuzwingen. Sie zitiert die Antwort einer Lehrerin auf die Frage, ob sie nicht ihre Tochter davon überzeugen könnte, das Kopftuch zu tragen (04B28-Mutter-VI-2-8):

2.1.

mazal	w~ana	ma byi-t~f	n-dir ſli~ha	b~s- sif
noch nicht	und-1S	NEG woll-1S.PF=NEG	1S.IPF-mach: aud=3SF	mit=DEF-Schwert
Aber jetzt noch nicht.		Ich möchte es ihr nicht mit Gewalt aufzwingen.		

ila	dər-tu	b~s- sif	matalan t- xrəz	l~z-zənqa
wenn	mach:-2P.PF	mit=DEF-Schwert	zum Beispiel 3SF.IPF-ausgeh:	zu=DEF-Straße
Wenn ihr es mit Gewalt macht, zum Beispiel...			geht sie hinaus	auf die Straße

w	t- ħijjəd~u	d- dir ~u	f~s-sak	walajənni	byi-na
und	3SF.IPF-auszieh:-3SM	3SF.IPF-mach:=3SM	in-DEF-Tasche	doch	woll-1P.PF
und	nimmt es herunter,	steckt es in die Tasche		Aber wir wollen doch	
n-	yərs-u	fi~ha	b~d- din	b~d- din	
1.IPF-pflanz:-Pl	in=3SF	mit=DEF-Religion	mit=DEF-Religion		
	die Religion in sie einpflanzen, die Religion.				

Diesen Standpunkt hat sich die Mutter nach einigem Zögern zu eigen gemacht. Hierbei haben ihr auch die Erfahrungen in Europa geholfen. Dort würden Mädchen nicht geschlagen, wenn sie kein Kopftuch tragen wollten. Entscheidend für die religiöse Erziehung ist die Überzeugung, die wiederum nur durch Bildung zu erreichen ist. Und hier sind insbesondere Eltern ohne ausreichende Schulbildung auf die Hilfe der Lehrer angewiesen.

Farida findet, daß das Auswendiglernen, auch wenn man nicht alles versteht, eher zum Schulerfolg führt, als daß man nur lernt, was man auch versteht. Aber ihrer Meinung nach ist es besser, leise zu lesen, weil man sich dabei besser konzentriert und so auch besser versteht, während man beim lauten Lesen nur auf die richtige Aussprache achtet. Sie findet es besser, gemeinsam als alleine zu lernen. Dies sieht auch ihre Mutter so. Jungen lernen ihrer Meinung nach besser als Mädchen. Eine Nachbarin hilft Farida manchmal bei den Hausaufgaben. Die Angaben aus dem Interview stimmen mit denen auf dem Fragebogen überein. Im Fragebogen gibt sie außerdem Französisch als bevorzugte Sprache an.

Farida gelingt es mühelos, die Fabel "Der Esel und der Schakal" nachzuerzählen. Kleinere Unsicherheiten beeinträchtigen das Verständnis des Handlungsablaufs nicht. Alle wichtigen Punkte für die Entwicklung der Handlung sind klar erfasst und formuliert. Farida schreibt eine vollständige schriftliche Version der Fabel in marokkanischem Arabisch (neun Zeilen). Der Text ist gut lesbar, deutlich mit Hilfszeichen, dem sogenannten *ʃakl* (Schakel)¹⁶ versehen. Der normative Einfluß des Hocharabischen auf die Verschriftung ist sehr gering.

Im Hocharabisch-Diktat gelingt es ihr, zwei Sätze wiederzugeben, wobei das erste Wort des ersten Satzes fehlt und am Ende des zweiten Satzes nach dem Klang und grammatisch plausibel, aber ohne Sinn ergänzt wird. Diese Leistung liegt aber durchaus noch im oberen Drittel der Klasse.

Farida steht für einen Lernertyp, der, obwohl er in einem transnationalen Kontext aufwächst, stark traditionell orientiert ist: dies zeigt sich an der religiösen Orientierung der Familie, die für Farida noch verbindlich ist. Die Erfahrungen in Holland und die Auseinandersetzung mit den Lebensverhältnissen dort haben aber bei der Mutter dazu geführt, daß sie bestimmte Konventionen nicht mehr unhinterfragt durchsetzen möchte.

Aufgrund dieser Orientierung hat das Arabische eine hohen Stellenwert, neben dem aber auch die Bedeutung des Französischen gesehen wird. Insofern sie das Auswendiglernen und die Qur'anschule präferiert, sind auch ihre Einstellungen zum

¹⁶ Zur Diskussion des arabischen Schriftsystems vgl. Kapitel 5.3.

Lernen eher traditionell. Ein relativ niedriger Bildungshintergrund der Eltern ist dennoch mit einem relativ hohen sozioökonomischen Status verbunden; die Familie verfolgt klare Strategien für eine möglichst gute Schulbildung der Kinder. Der Erfolg dieser Strategie zeigt sich bereits in Ansätzen: Faridas Sprachkompetenz im Hocharabischen ist gut; in der Verschriftung der Fabel kündigt sich bereits – für die Schülerin selbst noch unbewußt – eine Emanzipation von den traditionellen und normativen Vorgaben an.

2. Muhammad, religiöse Orientierung bei hohem Bildungsgrad der Eltern und fehlendem Migrationshintergrund; Lerneinstellungen mit traditionellen Anteilen

Muhammad, 11 Jahre, besucht die fünfte Klasse der Grundschule Beni Hani. Sein Vater ist Lehrer am Collège und auch seine Mutter hat eine gute Schulbildung. Die Familie stammt aus Berkane. In der Familie wird marokkanisches Arabisch gesprochen; nur der Vater spricht außerdem noch Tarifit mit der Großmutter. Muhammad findet Tarifit schwer. Die Familie wohnt in einem einfacheren Wohnviertel; das Haus ist zwar klein, hat aber noch eine zweite Etage. Es gibt einen traditionellen Salon mit guten Möbeln.

Beim Hausbesuch waren seine Eltern nicht da, nur die ältere Schwester, die selbst in der 8. Klasse im Collège lernt. Sie hilft ihrem Bruder meistens bei den Übungen, aber manchmal helfen auch die Eltern. Muhammad lernt lieber allein, nicht mit seinen Freunden. Er liest gerne Kindergeschichten auf Arabisch. Er findet weder den Qur'an noch die arabischen Bücher schwer. Alle zuhause lesen im Qur'an und beten, auch Muhammad. Seine Großmutter, die beiden Großväter und seine Cousine waren bereits auf der Pilgerfahrt in Mekka. Die ältere Schwester, die als einzige weitere Familienangehörige interviewt wird, findet, daß es vor allem Aufgabe der Eltern ist, ihre Kinder in der Religion zu unterrichten.

Muhammad hat in einer modernen Vorschule gelernt; er findet, daß ein Junge, der diese besucht hat, eher in der Schule Erfolg haben wird, (04B45-Int-II-15):

2.2.

... ʕla ħqqaʃ	qra	f~r-rawḏ	l- ħuruf	u l-qurʔan
weil	les:PF.3SM	in=DEF-Kindergarten	DEF-Buchstabe.P	und DEF-Qur'an

weil er im Kindergarten die Buchstaben und den Qur'an gelernt hat.

Dies bestätigt auch seine Schwester: die moderne Vorschule ist vielseitiger. Er hält dennoch Auswendiglernen für wichtiger als Verstehen. Wenn ein Kind alles versucht auswendig zu lernen, zeige dies, daß es bereit ist zu lernen und sich Mühe gibt. Wer nur das auswendig lernt, was er versteht, verpasse dagegen vieles. Leise lesen findet er besser als lautes Lesen, damit man auch den Inhalt versteht. Der Junge, der seinem Vater im Laden hilft, wird davon mehr für die Schule profitieren als das Mädchen, das im Haushalt mitarbeitet. Aber ansonsten glaubt Muhammad, daß Mädchen besser lernen als Jungen. Er liest lieber ein Buch mehrmals und gründlich, als viele Bücher, die er dann trotzdem nicht gut versteht.

Muhammad erzählt als einer der wenigen Schüler die Fabel in Hocharabisch. Er zeigt hier nicht nur eine erstaunliche Gewandheit in dieser Sprache, sondern auch eine große Sicherheit in den narrativen Strukturen. Seine Verschriftung ist dann allerdings wieder weitgehend in marokkanischem Arabisch, ebenfalls sehr lang und detailliert.

Die zahlreichen durchgestrichenen und ersetzten Wörter zeugen von einer intensiven redaktionellen Bearbeitung beim Schreiben. Muhammad löst sich teilweise von den normativen Vorgaben des Hocharabischen; erst gegen Ende des Textes setzt sich wieder ein starker Einfluß der Norm durch. Insgesamt ist sein Text aber deutlich stärker normorientiert als der Faridas.

Beim Diktat in Hocharabisch gelingt es Muhammad, vier Sätze überwiegend sinnentsprechend wiederzugeben; ein unverständliches Adverb wird phonetisch ähnlich, aber vor allem semantisch so plausibel ersetzt, daß ein neuer sinnvoller Satz entsteht. Auf der Wortebene ist Muhammad nur noch im Gebrauch der Femininendung unsicher.

Im Unterschied zu Farida steht Muhammad für einen Lerntyp, bei dem Migration als Faktor irrelevant ist, dafür aber ein hohes Bildungsniveau der Eltern eine gute Voraussetzung für die Schulkarriere liefert. Der streng religiöse Lebenswandel zeigt sich in einem mit Farida vergleichbaren Maße, bei den Spracheinstellungen ist Muhammad aber deutlich stärker am Hocharabischen orientiert. Seine Lerneinstellungen tendieren – ebenfalls im Unterschied zu Farida – bereits in Richtung auf eine moderne Haltung. Dies zeigt vor allem sein hocharabisches Diktat, in dem er – aufgrund von Lücken und Unsicherheiten im Verständnis der Wörter – einen für sich plausiblen und grammatisch überwiegend korrekten Text rekonstruiert. In der Verschriftung der Fabel liegt die Emanzipation von den normativen Fesseln noch im Streit mit der Norm. Die redaktionelle Bearbeitung spricht für ein Bemühen um inhaltliche Ausgestaltung. In die entgegengesetzte Richtung tendieren eher konservative Vorstellungen über das Auswendiglernen und das intensive Lesen.

3. Leila, 6. Klasse, moderne Lerneinstellungen und Orientierung zum Französischen bei deutlicher religiöser Orientierung, hohem Bildungsgrad der Eltern und Binnenmigration

Das zwölfjährige Mädchen Leila besucht die 6. Klasse der Grundschule al-Massira. Die Familie ist erst vor kurzem aus Settat (bei Casablanca) nach Berkane umgezogen, weil der Vater hier als Ingenieur Arbeit gefunden hat. Ursprünglich stammt die Familie aber aus Berkane. Bis die Eltern eine größere Wohnung gefunden haben, wohnt Leila jetzt erst einmal bei ihrer Großmutter.

Für Leila war es nicht leicht, sich auf die neue Schule einzustellen; da bereits am Ende des Schuljahres die Abschlußprüfungen für die *faha:da*, das Grundschulzeugnis, anstehen, muß sie sich sehr anstrengen. Dabei wird sie jedoch von ihren Eltern, die beide die Schule besucht haben, unterstützt. Sogar die Großmutter hatte bereits eine gewisse Schulbildung. Und sie betont im Interview, wie wichtig es gerade für die Frauen ist, die Schule zu besuchen.

Leila mag von den Schulfächern vor allem Französisch, und sie wünscht sich, im nächsten Schuljahr im Collège mit Englisch anzufangen. Sie möchte gerne wie der Vater Ingenieurin werden. Französisch ist für sie nicht nur die wichtigste Sprache, sondern auch die schönste. Nur wenn es darum geht, sich gut auszudrücken, sagt sie, daß sie das noch besser auf Marokkanisch kann. In der Familie spricht niemand Tarifit.

Leila hat in Settat eine moderne Vorschule besucht, und sie findet diese auch besser als die Qur'anschule, weil man im *rawā* verschiedene Dinge lernt, z.B. auch Französisch. In der Qur'anschule gibt es aber nur den Qur'an. Sie findet es für den Schulerfolg besser, möglichst viel zu verstehen, und nicht einfach auswendigzulernen. Sie glaubt zwar, daß Mädchen besser lernen als Jungen, aber wenn ein Junge nach der Schule dem Vater im Laden hilft, profitiert er davon mehr als das Mädchen in der Küche.

Diese modernen Einstellungen zum Lernen stehen für sie nicht im Widerspruch zu ihrer Religiosität. Sie sagt, daß sie - wie alle in ihrer Familie - viel im Qur'an liest und auch betet. Die Großmutter betont, wie wichtig es ist, daß sich die Eltern um die religiöse Erziehung der Kinder kümmern. Leila findet den Qur'an leichter als die anderen arabischen Bücher.

Ihr hocharabisches Diktat ist klar geschrieben und weist vor allem am Anfang deutliche Bemühungen um eine Rekonstruktion von Sinn auf. Obwohl im ersten Satz nicht der Wortlaut erinnert wird, schreibt sie nach dem Sinn. Der zweite Teil besteht aber nur noch aus kleineren Sinneinheiten, die in sich korrekt, aber ohne Zusammenhang sind. Die Verschriftung der Fabel ist in marokkanischem Arabisch, von mittlerer Länge und flüssig, fast ohne Korrekturen heruntergeschrieben. Der erste Teil ist sehr ausführlich, im zweiten gibt es logische Brüche, und der Zusammenhang ist nicht mehr nachvollziehbar, auch wenn im letzten Satz der Handlungsbogen geschlossen wird. Es gibt einen gewissen Einfluß der hocharabischen Norm, der aber dafür, daß sie zuvor keine mündliche Version in *darīja* erzählt hatte, nicht so groß ist.

Leila steht für einen modernen bildungsorientierten Typ, der mit Binnenmigration und hohem Bildungsniveau der Eltern verknüpft ist. Trotz ihrer starken religiösen Orientierung ist das Prestige des Hocharabischen gegenüber dem des Französischen relativ gering. Dies schlägt sich auch in der Verschriftung der Fabel nieder, obwohl die orthographischen Normen der *Fusha*¹⁷ in einem hohen Maße verfügbar sind. Die mangelnde Ausgestaltung des Märchens könnte damit zusammenhängen, daß traditionelle Wissensformen in der Familie keine so große Rolle mehr spielen, oder daß zumindest Leila diesen Praktiken kein so großes Gewicht mehr beimißt.

4. Aicha: "moderne" Lerneinstellungen bei niedrigem Bildungsgrad der Eltern und schwacher religiöser Orientierung

Wie ihre Mitschülerin Leila besucht auch die gleichaltrige Aicha die 6. Klasse der Grundschule *al-Massira*. Die Familie stammt aus Berkane, aber alle sind arabophon. Der Vater ist Händler und hat nur geringe Schulbildung, die Mutter ist nur zwei Jahre zur Schule gegangen, weil die Schule zu weit vom Haus entfernt war. Im nachhinein bedauert die Mutter das, und sie findet es auch für eine Frau besser, berufstätig zu sein. Die Mutter berichtet davon, daß es ihr nicht gelungen ist, Aichas jüngere Schwester vor der Schule in eine Vorschule zu schicken. (04B059-Mutter-1/20-25)

¹⁷ *al-luyā al-fushā* oder kurz *al-fushā* "die beredte Sprache" ist die Eigenbezeichnung des Hocharabischen in der arabischen Welt. Der Ausdruck wird im Folgenden synonym mit Hocharabisch verwendet.

Ausgestaltung bemüht. Hier setzt ihr das Hocharabische ohnehin enge Grenzen. Die Wahl der *Fusha*, die erst nach einer gewissen Unsicherheit zustandekommt, stellt in einem schulischen Kontext den eher unmarkierten Fall dar und ist bei Aicha auch in keiner Weise symbolisch besetzt, da für sie das Französische den höchsten Stellenwert genießt.

5. Houda: schwache Bildungsorientierung im traditionell eher bildungsfernen Milieu, schwache religiöse Orientierung

Houda ist 7 Jahre alt und geht in die zweite Klasse der Grundschule Beni Hani. Die Familie wohnt in einem ärmlichen Umfeld in einem kleinen Haus, zusammen mit der Großmutter, mit der die Feldassistentin Tarifit spricht. Der Vater arbeitet im Ausland und kommt nur in den Sommerferien nach Berkane. Die Mutter hat keine Schule besucht. Da Houda auch nur eine kleine Schwester hat, kann ihr niemand bei den Hausaufgaben helfen.

Houda hat nur kurze Zeit in einer modernen Vorschule und auch in einer Qur'anschule gelernt. Houda selbst bevorzugt die Qur'anschule, weil man dort den Qur'an lernt. Auswendiglernen ist für den Schulerfolg wichtiger als zu verstehen, aber leise lesen ist besser als laut zu lesen. Das Mädchen, das der Mutter hilft, wird auch in der Schule besser sein. Houda besucht zur Zeit eine kostenpflichtige Privatschule. Sie kennt außer den arabischen auch einige französische Buchstaben, findet aber Französisch schwer. Houda sagt zwar, daß sie im Qur'an liest, aber ihre Mutter bestätigt das nicht. Wenn der Vater nicht da ist, kann niemand in der Familie lesen.

Die Mutter gibt an, daß nur sie betet, der Vater und Houda dagegen nicht. Bei den Übungen mit der Feldassistentin vermittelt Houda nicht den Eindruck, sehr eifrig zu sein, außer beim Erzählen der Fabel, die – trotz einiger logischer Brüche – relativ ausführlich und zum Teil auch gut nachvollziehbar wiedergegeben ist; es scheint, daß Houda öfter solche Fabeln oder Märchen von der Großmutter gehört hat. Sie selbst spricht aber kein Tarifit.

Die schriftliche Fassung (3 Zeilen) der Fabel ist unverständlich: es wurden Buchstaben aneinandergereiht, ohne daß lesbare Wörter entstehen. Allerdings achtet Houda darauf, daß die Buchstaben am Wortende immer eine Sonderform erhalten, und daß im Wortinnern nur bei den Buchstaben Zwischenräume entstehen, wo dies zulässig ist. Insofern ist auch bei ihren Schreibungen ein graphisch-ästhetischer Filter wirksam. Da die Mutter selbst nicht lesen und daher nur kontrollieren kann, wieviel geschrieben wurde und ob die Schrift ordentlich aussieht, entgeht ihr, daß Houda das alphabetische Prinzip des Schreibens und Lesens noch nicht verstanden hat, obwohl der äußere „ästhetische“ Schein genau dies nahelegt.

Houda steht für einen Schülertyp, der wie Aicha in einem bildungsfernen Elternhaus aufwächst, dem es aber (noch) nicht gelingt, einen Zugang zur Schriftkultur zu finden, der über traditionelle Formen des Memorierens hinausgeht. Außer dem Privatunterricht gelingt es der Familie nicht, zusätzliche Lernhilfen zu mobilisieren. Die schwächere religiöse Orientierung der Familie zeigt sich nicht nur darin, daß zwischen den Eltern deutliche Unterschiede in der religiösen Praxis bestehen, sondern auch darin, daß sich die Tochter offenbar stärker am Vater orientiert. Allerdings ist auch die Bildungskomponente beim Gebet nicht zu vernachlässigen, da zumindest im

Gebet relevante Qur'anverse in Hocharabisch beherrscht werden müssen. Eventuell wirkt sich auch das Leben des Vaters im Ausland auf die schwächere religiöse Orientierung der Tochter aus.

2.3. Soziokulturelle Indikatoren des Sprach- und Schrifterwerbs

2.3.1. Bildungsgrad und Bildungsorientierung der Eltern

Wie schon Wagner (1993: 114) zeigt, korrelieren der Bildungsgrad der Eltern und die Lesefähigkeiten des Kindes zwar stark, aber nicht vollständig. So erreichen auch 28% der Kinder, deren Eltern keine Schule besucht haben, im Lesen sehr gute Ergebnisse, immer noch 30% dieser Gruppe liegt im mittleren und nur 38% im niedrigen Bereich. Dagegen sind immerhin noch 15% der Schüler, deren Eltern über eine Sekundarschulbildung (und höher) verfügen, schlechte Leser. Für den Bildungserfolg der Kinder spielt also nicht nur der Bildungsgrad, sondern auch die Bildungsorientierung der Eltern eine große Rolle.

Daten zum Bildungsgrad der Eltern wurden über die Schüler selbst, vor allem aber in den Gesprächen mit den Müttern (oder anderen Familienangehörigen) erhoben. Die Ausgangsfrage lautete:

waf nti qarija

“Haben Sie auf der Schule gelernt?”

Der Ausdruck qari (für einen Mann) / qarija (für eine Frau) wird als Überbegriff für alle Aktivitäten im Bildungsbereich verwendet (vgl. Wagner 1993: 23f.).¹⁸ Eine Verneinung dieser Frage bedeutete einen niedrigen Bildungsgrad (Wert 1). Neben der allgemeinen Charakterisierung wurde dann weiter gefragt, wieviele Jahre die Mutter oder der Vater auf der Schule verbracht haben. Hierbei wurde nicht zwischen moderner Schule und Qur'anschule differenziert. Hinsichtlich der Dauer des Schulbesuch wurden zwei Stufen unterschieden: Schulbesuch ohne Abschluszeugnis der Primarschule (*fahada*) (Wert 2), Schulbesuch über dieses Abschluszeugnis hinaus, mit Mittlerer Reife oder Abitur (Wert 3).

Die folgende Übersicht zeigt die Verteilung der befragten Familien nach den unterschiedlichen Bildungsgraden von Vater und Mutter:

Tab. 2.1: Berkane: Bildungsgrad der Eltern im Vergleich

		Schulbesuch des Vaters				gesamt
		ohne	ohne Abschluß	mehr als Primarschule	keine Angabe	
Schulbesuch der Mutter	ohne	10	5	12	2	29
	ohne Abschluß	4	1	2	2	9
	mehr als Primar- schule	0	5	10	1	16
	gesamt	14	11	24	5	54

¹⁸ Es handelt sich um das Partizip Aktiv des Verbs “lesen”, das hier eine resultative Bedeutung hat, in dem Sinne, daß das Lesen (als “Lernen”) zwar schon abgeschlossen ist, aber zu einem Ergebnis, der “Bildung” geführt hat.

Über die Hälfte der Mütter gibt an, daß sie über keine Schulbildung verfügt. Bei den Vätern sind dies 29%¹⁹. Schulbildung über die Primarschule hinaus haben immerhin 28% der Mütter und 49% der Väter. In 9 Familien ist der Bildungsgrad der Frauen größer als der der Männer, in 19 Familien ist umgekehrt der Bildungsgrad der Männer höher.

Für die schulische Förderung der Kinder erweist sich allerdings der Bildungsgrad der Mütter als von größerer Bedeutung als der der Väter, da die Väter aufgrund ihrer Berufstätigkeit ihren Kindern bei den Schularbeiten meist nicht helfen können. Die Übersicht (Tab. 2.2.) zeigt die Hilfe bei den Hausaufgaben in Abhängigkeit vom Bildungsgrad der Eltern. Aus der Tabelle ergibt sich, daß die Eltern bzw. die Mütter erst ab einem gewissen Bildungsgrad die Kinder bei ihren Schularbeiten unterstützen (können). Bei den Familien mit dem niedrigsten Bildungsgrad springen zunächst Geschwister oder andere Verwandte, zum Teil auch Nachbarn ein, um den Kindern zu helfen. Nur relativ wenige Kinder müssen ohne fremde Hilfe lernen.

Tab. 2.2: Berkane: Bildungsgrad der Eltern und Hilfe bei Hausaufgaben

Bildung der Eltern	Hilfe bei Hausaufgaben				
	allein	Personen außerhalb der Familie	Geschwister und andere Verwandte	Eltern	gesamt
1,0	3	3	7	0	13
1,5	2	1	4	3	10
2,0	3	0	8	6	17
2,5	2	0	0	5	7
3,0	1	1	3	7	12
gesamt	11	5	22	21	59

Mit wachsendem Bildungsgrad der Eltern nimmt deren Funktion bei der Überprüfung der Hausaufgaben zu, entsprechend sinkt die Hilfe durch Geschwister und andere Personen. Der Anteil der Kinder, die allein lernen, ändert sich nur unwesentlich. Allerdings sind dies überwiegend ältere Schüler; nur zwei Erstklässler und eine Zweitklässlerin (s.o., Houda) bekommen keine Hilfe. Bei dem Jungen liegt dies nicht daran, daß die Unterstützung der Mutter fehlen würde. Vielmehr sagt die Mutter, daß er aus Ehrgeiz alleine lernen möchte. Dies bestätigt die Vermutung, daß auch bei den Familien mit geringem Bildungsgrad die außerschulische Arbeit der Kinder meist unterstützt wird.

Ein weiterer Indikator für die schulische Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern ist der Besuch von privatem Zusatzunterricht, für den ein Honorar gezahlt werden muß. Von 43 der 59 Schüler liegen Angaben zu diesem Thema vor: 15 Schüler besuchen den Zusatzunterricht, 28 besuchen ihn nicht. Beim Besuch des Zusatzunterrichts gibt es keinen Unterschied zwischen den beiden Schulen. Allerdings tritt bei den Schülern von Bni Hani Zusatzunterricht häufiger in Verbindung mit geringem Bildungshintergrund auf als in der Schule al-Massira. Dort erscheint der Zusatzunterricht eher als eine ergänzende Bildungsinvestition.

¹⁹ Von 5 Vätern liegen keine Angaben zum Schulbesuch vor.

Nur bei sehr wenigen der befragten Familien gibt es Hinweise auf ein distanzierendes Verhältnis der Eltern zum Lernen und zum Schulerfolg der Kinder. Eine Erhebung der wirklichen Einstellungen zu diesem Bereich war besonders schwierig, da eine positive Einstellung zur Bildung im Gespräch mit einer Studentin in hohem Grad als sozial erwünscht gilt. Nur in zwei Familien gab es hierzu kritische Aussagen.

Diese Aussagen belegen eine unterschiedliche Haltung gegenüber dem Schulbesuch von Mädchen und Jungen, die in Marokko nach wie vor stark verbreitet ist (Wagner 1993: 251f., Sadiqi 2003). Dies gilt natürlich vor allem für Schulen im ländlichen Einzugsgebiet. Diese spielen zwar bei der Erhebung in Berkane keine Rolle, wohl aber in Oujda und vor allem in Nador. Ein Schulleiter in Bouarak (Provinz Nador) betonte die Erfolge der Schulbehörde bei der wachsenden Einschulung der Mädchen. Ein anderer Schulleiter in Ihaddaden (Provinz Nador) berichtete von kulturellen Aktivitäten seiner Schule, zu denen ein Theaterstück gehörte, in welchem das Recht der Mädchen auf den Schulbesuch und der Widerstand dagegen exemplarisch vorgeführt wurde. In den Städten stellt diese Haltung ein weniger starkes Problem dar, zeigt sich aber in den oben zitierten Äußerungen.

Für den Schulerfolg nachteilige Haltungen und Einstellungen der Schüler können dennoch indirekt durch ein Milieu gefördert werden, in dem Bildung zwar hoch bewertet wird, die vermittelten Techniken im Umgang mit Schrift aber keine Haltung befördern, bei der das Erschließen von Bedeutung im Vordergrund steht.

Mehrfach berichten Mütter, die aufgrund ihres nur kurzen Schulbesuchs die Hausaufgaben der Kinder nicht inhaltlich kontrollieren können, daß sie zumindest darauf achten, daß etwas in das Heft geschrieben wird und daß es ordentlich aussieht. Dies kann dazu führen, daß die Kinder unverständliche Texte in Schönschrift schreiben, indem sie Buchstaben und Buchstabengruppen eher malen als wirklich schreiben. Ein Beispiel für diesen eher blockierenden Umgang mit Schrift ist der arabische Text der bereits als Fallstudie vorgestellten Houda; ähnliche Beispiele finden sich auch in den Erhebungen in Oujda und Nador – in beiden Fällen wiederum vor allem im ländlichen Umfeld.

Ein weiteres Feld, bei dem die traditionelle Bildungsorientierung der Eltern eher als Blockierung denn als Lernhilfe wirken kann, ist die gemeinsame "Lektüre" des Qur'an. Diese ist nicht nur ein Indikator religiöser Praxis (s.u.), sondern auch ein wichtiges Feld der Einübung in Lernhaltungen. In der Regel wird bereits vor dem Schuleintritt damit begonnen, Kindern die für den Gottesdienst wichtigsten Suren so zu vermitteln, daß sie sie rezitieren können. In den Qur'anschulen gehört zu diesem Verfahren zwar auch das Schreiben auf die abwischbare Tafel (*luħa*), doch bleibt der Unterricht im Erlesen einzelner Buchstaben nachgeordnet (vgl. Wagner 1993). Das Lesen beschränkt sich meist auf die Reproduktion von auswendig gelerntem Text.

In vielen Familien geben auch Mütter mit wenig Schulbildung an, daß sie Wert darauf legen, daß ihre Kindern im Qur'an "lesen". Sie weisen daraufhin, daß sie selbst Abschnitte des Qur'ans gelernt haben: (04B054-Mutter-2/15-21)

2.4.

ra~ni ḥafḏ-a ḥizb taqribān tbark llah / iwa hija ṣawd-a
 PPÄS=1S bewahr.PZA-F Abschnitt beinahe lob.PASS.PF Gott ja 3SF wiederhol.PZA-F
 Ich kann einen ganzen Abschnitt auswendig Gelobt sei Gott! ja, und sie wiederholt auch

hakkək byi-t~ha ḥetta hija byi-t~ha t- ḥfəḏ
 so woll-1S.PF-3SF auch 3SF woll-1S.PF-3SF 3SF.IPF-auswendig lern:
 so Ich möchte, daß auch sie, ich möchte, daß auch sie auswendig lernt

u byi-t~ha t- qra
 woll-1S.PF-3SF 3SF.IPF-les:
 Ich möchte, daß sie liest.

Ihre Vorstellungen vom Lernen orientieren sich klar an ihren eigenen Lernerfahrungen: Im Mittelpunkt steht das Auswendiglernen, zu dessen Aktivierung das Lesen im Buch dient.

In manchen Familien wird ein klarer Unterschied gemacht zwischen den Hilfen bei den Schularbeiten, wofür z.B. ein älteres Geschwister zuständig ist, und dem Qur'anlesen, das oft zu den Aufgaben der Väter gehört, obwohl diese überwiegend nicht in die schulische Förderung ihrer Kinder eingreifen.

2.3.2. Soziale Indikatoren: Beruf des Vaters, Migrationshintergrund, Wohnverhältnisse

Bereits bei Wagner (1993) wurde der Beruf des Vaters als wichtigstes Kriterium für die Bestimmung des sozioökonomischen Status (SES) herangezogen. Entsprechend der dort entwickelten relativ groben Systematik wurden die von den Kindern und ihren Müttern angegebenen Berufe der Väter in einer dreistufigen Skala eingeordnet. Väter ohne Arbeit, Landarbeiter und ungelernete Arbeiter oder Verkäufer bildeten die Kategorie 1, Handwerker und gelernte Arbeiter, kleine Händler und Ladenbesitzer sowie untere Positionen im Staatsdienst die Kategorie 2; schließlich höhere und leitende Positionen im Staatsdienst, Unternehmer und Angehöriger freier Berufe die Kategorie 3. Entsprechend diesem Schema ergibt sich folgende Verteilung der in Berkane befragten Familien

Tab. 2.3: Berkane: Sozioökonomischer Status der Familien: Beruf des Vaters

	Schule Bni Hani	Schule al-Massira
Arbeitslose, Landarbeiter, ungelernete Arbeiter, Verkäufer	8	5
Handwerker und gelernte Arbeiter, kleine Händler und Ladenbesitzer	17	17
höhere und leitende Positionen im Staatsdienst, Unternehmer und Angehörige freier Berufe	1	4
keine Angabe	1	1
gesamt	27	27

Die beiden Schulen unterscheiden sich im sozialen Profil der befragten Familien weniger deutlich als angenommen. In beiden Gruppen dominiert die einfache

Mittelschicht. Allerdings ist in der Schule al-Massira die gehobene Mittelschicht deutlich stärker repräsentiert als in der Schule Bni Hani. Diese wiederum weist einen höheren Anteil an Angehörigen der Unter-schicht auf.

Neben dem ausgeübten Beruf spielt für den sozioökonomischen Status auch der Migrationshintergrund eine große Rolle. Von den persönlich interviewten Kindern geben Kinder aus 19 Familien, also fast einem Drittel, für ihre Familie einen Migrationshintergrund an: bei 10 Familien steht diese Migration in einem internationalen Zusammenhang, bei den anderen Kindern nur innerhalb Marokkos. Bei den Familien mit grenzüberschreitender Migration arbeiteten oder arbeiten die Väter im Ausland, dies ist überwiegend Frankreich (7x), in einem Fall auch die Niederlande; zweimal wird nur von "Ausland" gesprochen. Nur im Falle der bereits vorgestellten Schülerin Farida war die gesamte Familie im Ausland und hat sich in Berkane eine neue Existenz aufgebaut. Die Remigration ist aber nicht mit einem Verzicht auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Familie im Ausland verbunden. Im Sinne einer "transnationalen" Lebensplanung wird versucht, die jeweiligen besseren Entwicklungsmöglichkeiten in Europa oder Marokko zu nutzen. Hierzu gehört auch aus Sicht der Eltern, daß die Kinder einen Teil ihrer Schulkarrieren in Marokko verbringen. Derartige Lebensformen sind nicht notwendig mit einer Assimilation der Auswanderer an die Lebensverhältnisse im Aufnahmeland verbunden. Gerade das Beispiel von Farida belegt, daß trotz der transnationalen Lebensweise der Familie traditionelle Muster dominieren können, die in diesem Fall besonders die Religionsausübung betreffen.

Bei den übrigen Familien mit internationaler Migration ist es meist nur der Vater, manchmal auch die älteren Geschwister, die sich im Ausland aufhalten. Die Frauen und ihre jüngeren Kinder leben weiterhin in Berkane. Im Falle Frankreichs als Auswanderungsland eröffnet das Französische als Schulsprache gleichzeitig die Perspektive einer erleichterten Eingliederung in Frankreich und die des sozialen und beruflichen Aufstiegs in Marokko. Wie das Beispiel der Zweitklässlerin Houda zeigt, kann der Auslandsaufenthalt des Vaters auch mit einer Schwächung der religiösen Orientierung verbunden sein.

Bei der Binnenmigration innerhalb Marokkos sind verschiedene Fälle zu unterscheiden: am unteren Ende der sozialen Skala steht Abwanderung vom Dorf in die Stadt, um Arbeit zu finden oder die Lebensperspektive der Familie zu verbessern. Wie die Zahlen zu Berkane belegen, ist das östliche Marokko von einer sehr starken Tendenz zur Verstädterung geprägt, deren Ursache eine relative Überbevölkerung ist. Bei den befragten Kindern und ihren Müttern gibt es nur schwache Hinweise auf diesen Migrationstyp. Daß einige der Mütter oder Großmütter ursprünglich aus Algerien stammen, zeigt, daß diese eher regionale Migration vor der Schließung der algerischen Grenze auch grenzüberschreitend war.²⁰

Stärker vertreten ist ein anderer Typus der Binnenmigration, der mit einem hohen Bildungsgrad und sozialen Status verbunden ist. Es handelt sich hierbei um staatliche Bedienstete, die in die Provinz versetzt werden, wie bei der Familie Mohammads, oder um hochqualifizierte Fachkräfte, die ein attraktives Angebot in Berkane erhalten

²⁰ Die engen Beziehungen zwischen Ostmarokko und Algerien zeigen sich auch sprachlich in den besonderen Kennzeichen des Dialekts von Oujda, der den westalgerischen Dialekten in vielem näher steht als den marokkanischen des Westens.

haben, wie bei der Familie Houdas. Diese Familien siedeln überwiegend als ganze Gruppe um, auch wenn sie oft ihre Beziehungen zum Herkunftsort aufrechterhalten. Auch bei dieser Form der Migration sind gemischte Lösungen möglich wie im Falle einer anderen Schülerin der 6. Klasse, deren Eltern aufgrund besserer Arbeitsmöglichkeiten in Fes leben, während sich die Großmutter in Berkane um die Kinder kümmert.

Die Angaben zum Beruf werden im Folgenden mit den Angaben der Feldassistentin zu den Wohnverhältnissen korreliert. Bei den Wohnverhältnissen wurden folgende Indikatoren unterschieden:

- wohnt zur Untermiete; einfache Wohnung oder Haus, ohne höhere Etage; oft knapper Wohnraum, da noch andere Verwandte in demselben Haus wohnen: "einfach"
- geräumiges und gut instandgesetztes Haus, aber ohne höhere Etage: "mittel"
- großes und vornehmes Haus mit mehreren Etagen: "komfortabel"

Tab. 2.4: Berkane: Wohnverhältnisse und sozialer Status

	Wohnverhältnisse			
	einfach	mittel	komfortabel	keine Angabe
Arbeitslose, Landarbeiter, ungelernete Arbeiter, Verkäufer	12			1
Handwerker und gelernte Arbeiter, kleine Händler und Ladenbesitzer	14	8	7	5
höhere und leitende Positionen im Staatsdienst, Unternehmer und Angehörige freier Berufe		2	3	
keine Angabe	2			
gesamt	28	10	10	6

Über die Hälfte der in Berkane befragten Schüler lebt in einfachen Verhältnissen. Dies gilt für alle Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status und die Hälfte der Familien der Mittelschicht. Mittlere Wohnverhältnisse konnten bereits bei einem kleineren Teil der Mittelschicht und bei der Hälfte der Angehörigen der gehobenen Mittelschicht festgestellt werden. Gute Wohnverhältnisse zeichneten schließlich ein Viertel der Familien der mittleren Schicht und drei wohlhabende Familien aus. Der Indikator Wohnverhältnisse korreliert besonders stark im unteren Bereich mit dem Indikator sozioökonomischer Status und schulischem Einzugsgebiet, während die Unterschiede bei den beiden höheren Kategorien weniger ausgeprägt sind.

Fasst man die beiden Indikatoren Bildungsgrad und sozioökonomischer Status zusammen und stellt sie einander gegenüber, ergibt sich folgende Verteilung:

Tab. 2.5: Berkane: Bildungsgrad und sozioökonomischer Status (SES)

		Bildungsgrad der Eltern		
		niedrig (1-1,5)	mittel (2,0)	hoch (2,5 – 3)
SES	niedrig (1- 1,5)	16	9	4
	mittel (2,0)	3	4	6
	hoch (2,5–3)	2	2	8
	gesamt	21	15	18

Bildungsgrad des Eltern und sozioökonomischer Status korrelieren vor allem am oberen und am unteren Ende der Skala. Eltern mit sehr geringer Schulbildung üben überwiegend ungelernete Berufe aus und wohnen in sehr einfachen Verhältnissen. Eltern mit hohem Bildungsgrad gelangen in entsprechende Berufe und können sich eine komfortable Wohnung oder ein eigenes Haus leisten. Auffällig sind aber ein mittlerer Bildungsgrad, der mit sehr unterschiedlichem sozialen Status korrelieren kann, und ein hoher Bildungsgrad, der auch mit relativ einfachen ökonomischen Verhältnissen verbunden sein kann. Zu berücksichtigen ist allerdings, daß innerhalb der Familien zwischen Männern und Frauen häufig nochmals ein großer Bildungsunterschied besteht. (vgl. Tab. 2.1.)

2.3.3. Religiöse Orientierung

Bereits Wagner (1993: 161) stellte Fragen zur religiösen Praxis in der Familie, die in seinen Analysen als Cluster D zusammengefaßt wurden. Es zeigte sich, daß zwar starke religiöse Orientierung mit hohen Arabischleistungen korreliert, aber auch bei stärker säkularer Orientierung sehr gute Leseleistungen im Hocharabischen erreicht werden können, weshalb diese nicht nur auf eine starke religiöse Orientierung zurückgeführt werden können. Umgekehrt scheinen säkulare Einstellungen eher mit höherem sozioökonomischem Status und damit größerem Schulerfolg zu korrelieren. Die der Untersuchung zugrundeliegenden Fragen zur religiösen Praxis wurden zum Teil den Kindern und ihren Müttern, einige nur den Müttern, andere nur den Kindern gestellt.

Zu den wichtigsten Indikatoren der religiösen Praxis gehört die Lektüre des Qur'an und das Gebet. Jeweils Eltern und Kinder wurden gefragt, ob sie den Qur'an lesen bzw. wer in der Familie den Qur'an liest, und ob sie beten bzw. wer in der Familie betet. Bei den jüngeren Kindern ist dabei zu berücksichtigen, daß der Qur'an auch ein Schulfach ist und daher das Lesen im Qur'an auch zu den Hausaufgaben gehört. Insofern stehen hier religiöse Praxis und positive Lernhaltung für die Schule in einem sehr engen Zusammenhang.

Nur in den beiden jüngsten Klassen geben manche Eltern und auch die Kinder an, daß sie den Qur'an nicht lesen. In den älteren Klassen geht der Anteil der Kinder, die den Qur'an oft lesen, zurück, während er in den Familien eher zunimmt. Manchmal ergänzen die Kinder oder Eltern ihre Angaben damit, daß sie erklären, den Qur'an gern zu lesen. Einige Mädchen geben an, daß sie nicht nur selbst den Qur'an lesen, sondern auch ihren Müttern Unterricht geben. Derartige Angaben wurden bei der Gesamtauswertung der Schüler im Cluster berücksichtigt.

Tab. 2.6: Berkane: Lektüre im Qur'an - Häufigkeit

Klasse	Kind liest im Qur'an				Familie liest im Qur'an			
	nein	manch- mal	oft	keine Angabe	nein	manch- mal	oft	keine Angabe
1+2 (19)	2	8	5	4	3	9	2	5
3 (11)	0	8	3	0	0	2	4	5
4 (10)	0	10	0	0	0	6	4	0
5 (9)	0	3	4	2	1	1	4	3
6 (10)	0	5	2	3	0	2	5	3
gesamt	2	34	14	9	4	20	19	16

Auch bei Angaben über die Praxis des Betens konnte nur ein Teil der Schüler und ihrer Familien berücksichtigt werden. Es ergibt sich folgende Verteilung:

Tab. 2.7: Berkane: Gebet

Klasse	Kind betet				Familie betet			
	nein	manch- mal	oft	keine Angabe	nein	manch- mal	oft	keine Angabe
1+2 (19)	3	6	4	5	2	3	9	5
3 (11)	3	1	2	5	0	1	4	6
4 (10)	3	1	2	4	0	1	7	2
5 (9)	3	1	2	3	1	0	6	2
6 (10)	2	1	2	5	0	0	6	4
gesamt	14	10	12	22	3	5	32	19

Bei den Kindern fällt auf, daß ein Drittel von ihnen angibt, gar nicht zu beten, während nur ein Drittel oft betet. In den ersten Schuljahren dürfte diese Angabe auch darauf zurückzuführen sein, daß die Kinder das Beten noch nicht gelernt haben.

Manche Eltern geben an, daß sie ihre Kinder erst in der 3. Klasse im Beten unterweisen (04B29-Mutter,II-12):

2.5.

ʔana u zuʒ ~i n- səlli -w u f~had l- ʕam byi -na n- ʔəlləm -u~h s- sla
 1S und Mann=1S 1.IPF-bet:-P und in=DEM DEF-Jahr woll:-1P.PF 1.IPF-lehr:-P=3SM DEF-Gebet
 Mein Mann und ich, wir beten; und in diesem Jahr möchten wir es ihm beibringen

Die Vorstellung, daß Beten erst im Schulalter als religiöse Praxis verankert wird, unterscheidet sich sehr deutlich von der christlichen (auch katholischen) Tradition. Sie liegt darin begründet, daß das rituelle Gebet in einer fremden, formal gelernten Sprache zu erfolgen hat. Auch wenn der Text nicht verstanden wird, setzt seine Einübung längere Übung voraus, die bei kleineren Kindern noch nicht möglich ist bzw. nicht als angemessen empfunden wird. Bei den älteren Kindern verstärkt sich eine Verteilung in zwei Gruppen, Kinder mit und ohne Gebetspraxis. Die Mütter betonen demgegenüber, daß sie häufig und auch die anderen Familienangehörigen häufig beten. Nur in drei Fällen wird davon berichtet, daß zuhause nicht gebetet wird; in fünf Fällen wird nur “manchmal” gebetet.

Die Frage des Moscheebesuchs wurde nur dann berührt, wenn in den Interviews das Gespräch direkt darauf kam (nur in 10 Fällen). Meist ist es nur der Vater, der zum Gebet auch in die Moschee geht, und dies auch nur einmal die Woche, am Freitag. Nur in einem Fall wurde berichtet, daß der Vater jeden Tag geht. Manche Jungen erzählten, daß sie zusammen mit ihrem Vater freitags in die Moschee gingen. Auch diese zusätzlichen Angaben wurden bei der abschließenden Auswertung in den entsprechenden Fällen berücksichtigt.

Für die Frage der schriftkulturellen Orientierung in der Familie spielte eine wichtige Rolle, ob die Eltern die Kinder bei diesen Aufgaben unterstützen bzw. ob sie es als ihre vordringliche Aufgabe ansehen, den Kindern religiöses Wissen und religiöse Praxis zu vermitteln. Helfen beim Qur’anlesen setzt voraus, daß Eltern selbst über eine ausreichende Bildung verfügen, um auch zusammen mit dem Kind im Qur’antext zu lesen, und nicht nur mit ihm die Rezitation einzelner Verse zu üben. Daher wurde diese Frage auch explizit gestellt. Bei jüngeren Kindern kann die Angabe “liest allein”

nur bedeuten, daß das Kind sich mithilfe des Textes an bereits in der Qur'anschule auswendig gelernte Textstücke erinnert. In der Regel ist zumindest ein Stichwortgeber vonnöten, der das nächste Wort vorsagt, wenn der Vortrag ins Stocken kommt.

Bei einem Teil der Kinder wurde die Frage gestellt, ob sie eher den Qur'an oder die anderen arabischen Bücher schwierig finden. Diese Frage ist insofern auch ein Indikator für religiöse Orientierung, als für einen praktizierenden Muslim das Lesen oder die Rezitation des Qur'an stark habitualisiert ist und daher nicht mehr als schwierig empfunden wird; außerdem wird ein Verstehen des Textes normativ erwartet. Hiervon sind Fragen der Interpretation des Qur'ans zu unterscheiden, die auch Spezialisten zum Teil vor große Probleme stellt.

Wenn Kinder den Qur'an als leicht und die anderen arabischen Bücher als schwer einstufen, wurde dies als Indikator für religiöse Orientierung gewertet. Wurde dagegen der Qur'an als schwierig gegenüber den anderen arabischen Büchern beurteilt, mußten weitere Faktoren berücksichtigt werden: Wenn es im Interview einen Hinweis darauf gab, daß sich diese Einschätzung auf die Interpretation des Qur'an bezog, wurde dies im Sinne einer religiösen Orientierung gewertet, da sie sich nicht nur auf das Auswendiglernen, sondern ein Verstehen des Textes richtet. Fehlen derartige Hinweise, mußte die Einschätzung "schwierig" auch auf das Lesen selbst, also mangelnde Praxis beim Lesen, bezogen werden, und ergab somit eine geringere religiöse Orientierung.²¹

Ein dritter Indikator für intensive Beschäftigung mit dem Qur'an ist schließlich die Kenntnis der traditionellen Qur'annotation, der sogenannten *mayribi*-Schrift, die unter Bezug auf den 3. Kalifen Othman, dem auch die Zusammenfassung aller überlieferten Qur'anverse in einem Buch zugeschrieben wird, auch als *ʿuṭmānī* bezeichnet wird. Diese Notation unterscheidet sich in mehrfacher Hinsicht von der modernen arabischen Schrift.

Tab. 2.8: Berkane: Lektüre des Qur'an – Umstände des Lesens

	Kind liest Qur'an...				Kind findet Qur'an...			
	nicht	allein	mit Familienmitglied	keine Angabe	schwerer	leichter	genauso leicht	keine Angabe
Klasse					... andere wie arabische Bücher			
1+2 (19)	2	2	11	4	1	2	0	16
3 (11)	0	7	4	0	2	3	1	5
4 (10)	0	7	3	0	2	3	2	3
5 (9)	0	5	2	2	1	3	2	3
6 (10)	0	6	1	3	1	6	0	3
gesamt	2	27	21	9	7	17	5	30

²¹ Bei Wagner (1993:150) wird im Rahmen eines *Reading Awareness Index* nach der Schwierigkeit des Verständnisses des Qur'an gefragt. Eine Einschätzung des Qur'an als "schwieriger" als andere arabische Bücher wird im Sinne größerer Lesebewußtheit interpretiert. Diese Herangehensweise übersieht, daß es für einen gläubigen Muslim mit einem Tabu verbunden sein kann, den Qur'an als schwer verständlich zu bezeichnen, zumal im Qur'an selbst mehrfach die Klarheit der Sprache hervorgehoben wird.

In den ersten beiden Schulklassen gilt überwiegend, daß ein Elternteil zusammen mit dem Kind den Qur'an liest; nur zwei Schüler weichen von diesem Muster ab. In der dritten Klasse überwiegt bereits das Alleinlesen, das bei den Sechsklässlern zur fast ausschließlichen Form der Beschäftigung mit dem Qur'an wird.

In den ersten beiden Klassen können nur sehr wenige Schüler die Frage nach der Schwierigkeit des Qur'an beantworten, da sie außer dem Qur'an²² und ihrem Lesebuch keine anderen arabischen Bücher kennen. Dies ändert sich ab der 3. Klasse; bis zur 6. Klasse nimmt die Vorstellung, der Qur'an sei im Verhältnis zu anderen arabischen Büchern eher leicht, kontinuierlich zu.

In der Gruppe der Schüler, die den Qur'an als schwierig bezeichnen, gibt es sehr unterschiedliche Fälle. Die Antwort des Mädchens Fayza aus der ersten Klasse ist eher ein Hinweis auf starke als auf schwache religiöse Orientierung, da sie den Unterschied von Lautierung und Verstehen explizit macht, auch wenn ihre Wortwahl auf den ersten Blick nicht verständlich ist (04B007-Interview):

2.6.

l-qiraʔa	ka~t-zi~ni	sahla
DEF-Lesen.F	DUR-3SF.IPF-komm:=1S	leicht-F
Das Lesen	fällt mir	leicht.

u waḥəd	t- təswir-a	f~l-qurʔan	ka~t-zi~ni	waʔra
und INDEF	DEF-Foto.F	in=DEF-Qur'an	DUR-3SF.IPF-komm:=1S	schwer-F

Und eine Kalligraphie im Qur'an fällt mir schwer.

Der Ausdruck *təswir* bedeutet neben „Fotographie“ auch “Bild mit kalligraphischem Schriftzug”, wie es zur Wanddekoration vieler marokkanischer Haushalte gehört. Vielleicht führt diese Assoziation bei dem Mädchen auch zur Verwechslung mit dem ähnlich klingenden Ausdruck *təfsir*, der “Interpretation” bedeutet. Zur Interpretation des Qur'an liegen zahlreiche exegetische Werke vor, zum Teil auch in den Häusern einfacher marokkanischer Familien. Man benutzt einen *təfsir*, indem man bei dem entsprechenden Vers nachschlägt, und findet zu jedem sinntragenden Wort des Qur'antextes eine einfachere Erklärung, was es bedeutet, wobei meist noch eine entsprechende Quelle genannt wird, die als erste diese Bedeutung vorgeschlagen hat.

Auch bei dem Sechsklässler Amin ist die Schwierigkeit des Qur'an eher in den Bedeutungen zu suchen, da er angibt, die spezielle qur'anische Schreibung gut zu beherrschen. Bei den übrigen Fällen lassen sich aus den Antworten keine eindeutigen Schlüsse auf die Einschätzung des Qur'an ziehen. Eine weitere Drittklässlerin äußert sich zwar nicht zur Frage nach der Schwierigkeit des Qur'ans, gibt aber an, bei Verständnisschwierigkeiten im Qur'an den bereits erwähnten exegetischen Kommentar (*təfsir*) zu benutzen, was nicht nur eine starke religiöse, sondern auch Bildungsorientierung belegt.

Nur zwölf Schüler wurden zur traditionellen Qur'annotation befragt: die eine Hälfte dieser Gruppe erklärte diese Schriftform für leicht lesbar, die andere für schwer.²³ Die

²² Im Religionsunterricht der Schule werden auch Fibeln mit den kurzen Suren aus dem letzten Abschnitt des Qur'an verwendet.

²³ Dies waren zwei Schüler aus den ersten beiden Klassen, drei aus der dritten und einer aus der 6.

im mittleren Bereich auf. Bei über einem Drittel der Schüler ist dagegen die religiöse Orientierung stark ausgeprägt. Schwächere in Alltag verankerte religiöse Praxis betrifft nur 6 Familien als ganze. Hinzu kommen aber noch drei weitere Schüler, deren Werte besonders stark von denen ihrer Familie abweichen.

Tab. 2.10: Berkane: Religiöse Indikatoren gesamt

Klasse	schwach < 2,0	mittel 2,0-2,5	stark > 2,5	keine Angabe ²⁴
1 (10)	1+1	5	2	1
2 (9)	3	5	1	
3 (11)	+1	5	2	3
4 (10)	1	7	2	
5 (9)		3	3	3
6 (10)	1+1	2	4	2
gesamt	6+3	27	14	9

Bereits in der bisherigen Auswertung wurde deutlich, daß die Fragen zur religiösen Praxis von Kindern und Eltern unterschiedlich beantwortet werden. Kinder äußern öfter, daß sie seltener oder nicht beten, als die befragten Mütter. Dabei stimmen Eltern und Kinder in ihren Aussagen darüber, wer betet und Qur'an liest, meist überein. Die Unterschiede beruhen nur selten auf wirklichen Widersprüchen, sondern auf tatsächlich jeweils anderen Gewichtungen. Dennoch sind die Aussagen der Kinder über ihre eigene religiöse Orientierung in den meisten Fällen kaum von ihrer Einschätzung der religiösen Praxis der Eltern entfernt.

2.3.4. Sprachliche Verhältnisse in der Familie und Art der Vorschule

Eine wichtige Ausgangsfrage dieser Untersuchung war, welchen Einfluß die sprachlichen Verhältnisse in der Familie auf die Schullaufbahn der Kinder haben. Hierfür war es zunächst wichtig, für die sprachliche Situation in den Familien geeignete Indikatoren zu entwickeln. Wie schon das Fallbeispiel Faridas zeigt, erwies sich der Fragebogen nur als bedingt aussagefähig, da dort meist nur die vom Schüler selbst am besten beherrschte Familiensprache, nämlich das marokkanische Arabisch, eingetragen wurde. Im Interview bestand die Möglichkeit, den Sprachgebrauch in der Familie genauer zu erfragen und hierbei auch den eventuell abweichenden Sprachgebrauch der Eltern im Gespräch untereinander oder mit den Großeltern hervorzuheben.

Im folgenden werden daher die Angaben des Fragebogens und, zumindest für die Teilgruppe der persönlich befragten Schüler, auch die Ergebnisse der Interviews einander gegenübergestellt.

²⁴ Aufgrund einer zu geringen Zahl von erhobenen Indikatoren konnten dabei leider 9 Schüler nicht berücksichtigt werden.

Tab. 2.11: Berkane: Welche Sprachen werden bei Euch zu Hause gesprochen?

Familiensprache:	Berkane gesamt: Fragebogen		Berkane Teilgruppe: Fragebogen		Berkane Teilgruppe: Interviews	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
darija	272	71,4%	34	68%	27	45,8%
darija + Fusha	10	2,5%	2	4%		
darija + Französisch	49	12,9%	8	16%		
tarifit + darija	46	12,1%	6	12%	32	54,2%
tarifit + darija + Französisch	3	0,8 %	0	0		
tarifit	1	0,3 %				
gesamt	381		50		59	

Der Fragebogen weist etwa drei Viertel der Schüler als arabophon aus. Bei etwa fünfzig Schülern kommt dann noch das Französische als gelegentlich verwendete Sprache hinzu. Rein berberophon war nur eine Familie, während alle anderen außerdem noch das marokkanische Arabisch und einige wenige zusätzlich dazu noch das Französische als Familiensprache verwendeten. Vergleicht man dieses globale Ergebnis mit der Befragung der Teilgruppe, fällt auf, daß die Sprachverhältnisse dieser Gruppe einen guten Ausschnitt aus der Gesamtgruppe darstellen. Zieht man bei dieser letzten Gruppe nur die Ergebnisse der Interviews zu Rate, verschiebt sich das Bild massiv zugunsten des Berberischen.

Nach den Interviews umfasst die Zahl der Familien, in denen Tarifit noch eine Rolle spielt, mehr als die Hälfte: In 12 Familien sprechen beide Elternteile noch Tarifit, in weiteren acht Familien nur die Mütter, in zwei Familien die Väter, in drei Familien nur noch die Großeltern oder ein Großelternanteil. Nicht immer sind sich die Kinder sicher, ob ihre Eltern wirklich noch Tarifit sprechen. Nur acht der 59 Schüler geben an, daß sie auch manchmal Tarifit sprechen oder es zumindest verstehen. Zwei Schüler sprechen nur mit den Großeltern Tarifit (Fragebogen); Zwei Schüler "finden Tarifit schwer"; eine Schülerin (5. Klasse) gibt an, dass sie selbst Tamazight nur versteht, aber nicht spricht (im Fragebogen nur darija angekreuzt). Drei weitere Schüler kennen selbst "nur einige Wörter Tarifit" (im Fragebogen nur darija angekreuzt).

In Berkane ist also für keinen der befragten Schüler Tarifit noch die dominante Sprache. Hieraus ergibt sich, daß auch bei berberophonen Ehepaaren die Praxis, die Kinder nur noch in *Darija* zu erziehen, sehr verbreitet ist. Ist nur ein Elternteil, bzw. nur der Vater berberophon, wird *Darija* fast automatisch zur gemeinsamen Familiensprache.

Eine Korrelation des sprachlichen Hintergrundes der Eltern zu ihrem Bildungsgrad ergibt keine signifikanten Unterschiede zwischen berberophonen und arabophonen Familien. Bei der Bildungsbeteiligung scheint also der sprachliche Faktor keine entscheidende Rolle gespielt zu haben. Da die Kinder selbst alle dominant arabophon sind und sich insofern von den Kindern der arabophonen Familien nicht unterscheiden, spielte dieser Aspekt zumindest für die Untersuchung in Berkane keine Rolle mehr.

Zum Vergleich werden im folgenden die Ergebnisse der Befragung in Oujda und Nador dargestellt. Hierbei wird nochmals zwischen städtischem und ländlichem Umfeld differenziert:

Tab. 2.12: Oujda und Nador: Welche Sprachen werden bei Euch zu Hause gesprochen?

	Oujda Stadt		Oujda Land		Nador Stadt		Nador Land	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Familiensprache:								
darija	66	68%	15	100%	4	6%		
darija + Fusha	5	5%						
darija + Französisch	13	14%			2	3%		
tarifit + darija	8	8%			14	22%		
tarifit + darija + Französisch	2	2%			3	5%		
tarifit + Fusha	2	2%			1	2%		
tarifit	1	1%			39	62%	9	100%
gesamt	97		15		63		9	

Während in den beiden Landschulen die Familiensprachen sehr einheitlich sind und dem jeweiligen regionalen sprachlichen Umfeld entsprechen, weisen die beiden Großstädte ein jeweils charakteristisches Spektrum von Mehrsprachigkeit auf. In Oujda dominiert, noch stärker als in Berkane, *Darija* als Familiensprache; wobei auch hier das Französische in gewissem Maße bereits als zweite Sprache wahrgenommen wird. Die zweisprachigen Familien mit einem berberophonen Hintergrund umfassen etwa 10%. In Nador überwiegt dagegen der berberophone Anteil sehr stark. Arabophone Schüler stellen bei den befragten nur etwa 10%, was natürlich weit unter der realen Präsenz von arabophonen Familien in Nador liegt. Der Anteil der zweisprachigen Familien umfasst etwa ein Viertel.

Bei Wagner (1993:125f.) wurde auch der Einfluß der Vorschule, und hier speziell des Vorschultyps, auf den Schulerfolg untersucht. Im ländlichen Umfeld bestand damals nur ein Vorschultyp, die Qur'anschule, während im städtischen Milieu außer den Qur'anschulen bereits moderne Kindergärten nach dem Muster der französischen *école maternelle* existierten. Eine wichtige Fragestellung bei Wagner war, inwiefern auch der Besuch der Qur'anschule den späteren Schulerfolg begünstigt, oder ob er im Gegenteil – aufgrund des Übergewichts von Rezitation und Auswendiglernen – zu einem geringeren Lernfortschritt als bei Kindern führt, die keine oder nur eine moderne Vorschule besucht haben.

Die Befragung in Berkane zeigt, daß Qur'anschulen als ausschließliche Institution der Vorschulbildung fast keine Rolle mehr spielen. Nur eine Schülerin besuchte vor der Einschulung nur die Qur'anschule. Dagegen war die Praxis verbreitet, die Kinder außer in der modernen Vorschule wenigstens zeitweise auch in der Qur'anschule lernen zu lassen. Dies wird aus 13 Familien berichtet. Die große Mehrheit besuchte dagegen nur den Kindergarten als alleinige Vorschule (40). Nur vier Kinder hatten vor der Einschulung überhaupt keinen Kontakt mit einer Vorschuleinrichtung.²⁵ Hieraus

²⁵ In der Frage nach der besuchten Vorschule waren keine Angaben über die Dauer enthalten. In den Interviews betonten die Mütter oft die längere oder kürzere Dauer des Besuchs oder widersprachen den von den Kindern bei der Befragung mit dem Fragebogen gemachten Angaben vor allem dann, wenn das Kind keine Vorschule besucht hatte. Diesen Aussagen wurde größeres Gewicht beigemessen als

ergibt sich, daß in bezug auf die tatsächlich präferierte Schulform die Entscheidung zugunsten der modernen Vorschule, die sich bei Wagner (1993: 281) erst als eine Möglichkeit andeutete, mittlerweile bereits gefallen ist. Auch die größere quantitative Erhebung mithilfe des Fragebogens bestätigt für Berkane einen beachtlichen Anteil von Kindern mit Erfahrungen in beiden Vorschulformen, aber nur einen sehr geringen Besuch der Qur'anschule (vgl. Tabelle 2.13).

In Berkane fällt auf, daß die Zahl der Mädchen, die nur eine moderne Vorschule besuchten, größer ist als die der Jungen, während umgekehrt der Anteil der Jungen mit Erfahrungen in beiden Vorschulformen (31,9%) deutlich größer ist als der der Mädchen (16,8%). Die Angaben aus den Interviews stimmen in dieser Frage mit dem Trend der Fragebogen-Erhebung überein. In Nador liegt dagegen in der modernen Vorschule der Anteil der Jungen höher. Hier gibt es eine besonders große Zahl von Kindern ohne Vorschulbesuch, mit einer stärkeren Benachteiligung der Mädchen. In Oujda schließlich läßt sich keine unterschiedliche Verteilung der beiden Geschlechter in bezug auf den Vorschulbesuch erkennen. Hier liegt der Anteil ohne Vorschulbesuch deutlich niedriger als in Nador, aber immer noch doppelt so hoch wie in Berkane.²⁶

Tab. 2.13: Besuch von Vorschuleinrichtungen nach Region und Geschlecht

	Berkane: Fragebogen			Berkane: Interviews		Nador		Oujda	
	ges	nach Geschl.	% von j / m	ges	nach Geschl.	ges	nach Geschl.	gesamt	nach Geschl.
moderne Vorschule	219			40		17		51	
davon Jungen		104	57,1 %		25 71%		12 57%		21 72%
Mädchen		115	74,2 %		15 63%		5 33%		30 70%
Qur'anschule	9			1		5		8	
davon Jungen		6	3,3 %		0		2 10%		3 10%
Mädchen		3	1,9 %		1 3%		3 20%		5 12%
beide	84			13		0		0	
davon Jungen		58	31,9 %		8 33%				
Mädchen		26	16,8 %		5 14%				
keine Vorschule	25			4		14		13	
davon Jungen		14	7,7 %		1 4%		7 33%		5 17%
Mädchen		11	7,1 %		3 9%		7 47%		8 19%
gesamt	337			57		36		72	

Die zumindest für Berkane gut dokumentierte Praxis, Vorschule und Qur'anschule miteinander zu kombinieren, erschwert natürlich die Rückführung des Schulerfolgs auf eine bestimmte Vorschulform, so wie sie von Wagner unternommen wurde. Ob es

den Angaben der Kinder, vor allem in den ersten Schuljahren. Im Fragebogen bestand zwar auch die Möglichkeit, bei Art der Vorschule "nur Grundschule" anzukreuzen, doch hatte diese Wahl den Charakter des sozial nicht Erwünschten.

²⁶ Die Einbeziehung jeweils einer Landschule in Oujda und Nador erklärt zwar den höheren Anteil der Kinder ohne Vorschulbesuch, aber nicht den Unterschied zwischen beiden Städten. Daß es dort keine Kinder gab, die beide Einrichtungen nebeneinander angaben, ist evt. auf die entweder-oder-Frage zurückzuführen.

sich hierbei um eine neuere Praxis handelt, die erst mit der Zunahme moderner Vorschulen vor allem in den Städten möglich wurde, oder ob bei Wagner nur – aufgrund des anderen Designs der Fragestellung – kein Augenmerk auf diese Praxis gerichtet wurde, läßt sich aufgrund der vorliegenden Daten jedoch nicht entscheiden.

Die unterschiedlichen Ergebnisse zum Vorschulbesuch an den drei Untersuchungsorten Berkane, Oujda und Nador stehen unter dem Vorbehalt, daß jeweils unterschiedlich große Gruppen von Schülern befragt wurden und nur in Berkane alle sechs Grundschuljahrgänge gleich stark vertreten waren. Inwiefern sich das Vorschulangebot innerhalb der drei Großstädte und seine Nutzung durch die Familien tatsächlich so deutlich unterscheidet, bedarf einer zusätzlichen Absicherung. Da die Befragung in Berkane quantitativ am umfangreichsten und aufgrund der Familieninterviews am genauesten ist, spricht jedoch einiges für die Hypothese, daß Jungen eher als Mädchen zumindest zusätzlich zur modernen Vorschule in eine Qur'anschule geschickt werden.

Inwiefern reflektiert nun die gewählte Vorschulform auch die Einstellungen der Mütter zur Vorschule? Zur Beantwortung dieser Frage werden die Aussagen der Mütter (oder der anderen Familienangehörigen) zur Vorschule und die tatsächlich gewählte Vorschulart miteinander verglichen (Tab. 2.14.). Leider fehlen von etwa der Hälfte der Mütter Angaben zu dieser Frage. Aber schon aus der kleinen Stichprobe wird deutlich, daß das Prestige der Qur'anschule deutlich höher ist, als es sich aus dem tatsächlichen Besuch der Vorschule ergeben würde. Nur ein Drittel der befragten Mütter bevorzugt die moderne Vorschule, während die anderen entweder nur die Qur'anschule oder zumindest beide Schulformen nennen.

Tab. 2.14: Berkane: Besuchte Vorschule der Kinder und Präferenz der Mutter

		besuchte Vorschule				
		Kinder- garten	Qur'an- schule	beide	keine	gesamt
Präferenz der Mutter	Kindergarten	10	-	-	-	10
	Qur'anschule	8	-	3	-	11
	beide	5	-	1	1	7
	keine Angabe	17	1	6	3	27
	gesamt	40	1	10	4	55

Für diese Diskrepanz sind mehrere Erklärungen möglich: 1. Die für die Familie nächstgelegene Vorschule ist eine moderne Vorschule. 2. Für die Wahl der Vorschule waren auch Kriterien ausschlaggebend, die bei der Frage der Präferenz nicht berücksichtigt werden mußten. 3. Für die Wahl der Vorschule war das Votum der Väter ausschlaggebend. 4. Die Kinder selbst haben sich gegen die Qur'anschule gesträubt. Dieses wird in einigen Fällen berichtet.

2.3.5 Lernereinstellungen

Für den Schulerfolg sind nicht nur äußere Faktoren wie sozioökonomischer Status und Bildungsgrad der Eltern, sondern auch Einstellungen der Schüler zum Lernen und zu bestimmten Formen des Lernens von großer Bedeutung. Bei Wagner (1993) wurden deshalb auch Erhebungen zu solchen Vorstellungen und Bewertungsmustern durchgeführt (s.o.).

Dieser Einstellungstest wurde in Berkane nicht nur mit den Schülern durchgeführt, bei denen Hausbesuche stattfanden, sondern mit allen Schülern der Klasse. Die Ergebnisse der Befragung der gesamten Schülergruppe und der in den Hausbesuchen befragten Teilgruppe werden jedoch nochmals gesondert ausgewiesen, da dadurch auch Rückschlüsse auf die besondere Zusammensetzung der ausgewählten Schülergruppe möglich sind. Nur diese Schüler wurden auch nach Begründungen befragt, die als zusätzliche Indikatoren für die Lernorientierung berücksichtigt wurden.

Insgesamt wurden bei der Erhebung in Berkane sieben solcher Einstellungsfragen gestellt. In der folgenden Auswertung werden aber nur die Antworten von sechs Fragen berücksichtigt, da die Frage nach der Bedeutung der eigenen Lernanstrengung für den Schulerfolg von fast allen Befragten bejaht wurde. Nur wenige der 400 befragten Schüler sahen allein Begabung als ausreichend für den Schulerfolg an. In den Erhebungen in Nador und Oujda wurden nur einige der Einstellungsfragen berücksichtigt; in die Befragung wurden nur Zweit- und Drittklässler einbezogen. Die Antworten werden jeweils den beiden Gruppen aus Berkane gegenübergestellt.

Tab. 2.15: Auswendiglernen / Verstehen nach **Jahrgangsstufe**

	Befragung Berkane gesamt (389)		Befragung Berkane mit Hausbesuchen (55)		Befragung Oujda und Nador (63)	
	A: auswendiglernen	B: verstehen	A: auswendiglernen	B: verstehen	A: auswendiglernen	B: verstehen
1. Klasse	62 (91,2%)	6 (8,8%)	6 (75%)	2 (25%)		
2. Klasse	50 (75,8%)	16 (24,2%)	3 (43%)	4 (57%)	26 (100%)	
3. Klasse	40 (69,0%)	18 (31,0%)	3 (30%)	7 (70%)	36 (97,3%)	1 (2,7%)
4. Klasse	18 (29,5%)	43 (70,5%)	2 (20%)	8 (80%)		
5. Klasse	18 (28,1%)	46 (71,9%)	3 (33%)	6 (66%)		
6. Klasse	8 (11,1%)	64 (88,9%)	0	10 (100%)		
gesamt	196 (50,4%)	193 (49,6%)	18 (33%)	37 (67%)		

Der Indikator “Auswendiglernen / Verstehen” führt bei der Befragung in Berkane zu einer Aufteilung des Samples in zwei etwa gleich große Gruppen; dies gilt aber nur für den Querschnitt aller sechs Jahrgangsstufen. Innerhalb jeder einzelnen Jahrgangsstufe ist die Verteilung sehr unterschiedlich: im ersten Schuljahr überwiegt der Typ des Auswendiglerners mit 91,2%, während umgekehrt in der sechsten Jahrgangsstufe der Typ des verstehenden Lernalters fast 90% erreicht. Die Verschiebung vollzieht sich in den dazwischenliegenden Klassen, mit einem deutlichen Sprung von der dritten zur vierten Klasse.

Tab. 2.16: Auswendiglernen / Verstehen nach Alter und Geschlecht

		Befragung Berkane gesamt (389)	
		A: auswendiglernen	B: verstehen
Klasse 1-2	Jungen	54 77%	16 23%
	Mädchen	58 91%	6 9%
	gesamt	112 84%	22 16%
Klasse 3-6	Jungen	56 39%	89 61%
	Mädchen	28 25%	82 75%
	gesamt	84 33%	171 67%

In der Bewertung der Lernmethoden unterscheiden sich nicht nur die verschiedenen Klassenstufen, sondern auch Jungen und Mädchen. In den Tendenz präferieren jüngere Mädchen stärker das Auswendiglernen als die Jungen, während umgekehrt ältere Mädchen stärker als die Jungen Verstehen für besonders wichtig halten. Die Verschiebung der mitgebrachten Stereotypen über richtiges Lernen erfolgt also bei Mädchen stärker als bei Jungen.

In der Teilgruppe der Schüler, bei denen Hausbesuche stattfanden, ist der Typ des verstehenden Lernalters deutlich überrepräsentiert (zwei Drittel der Gruppe). Hier setzt die Verschiebung zugunsten dieses Lerntyps bereits in der 3. Klasse massiv ein. Selbst in der ersten Klasse ist der Anteil des Auswendiglernens nicht so hoch wie in der Gesamtgruppe. In der Untersuchung von Wagner, in der nur die Erstklässler befragt wurden, ergab sich ebenfalls eine Präferenz des Auswendiglernens zum Verstehen im Verhältnis von 2:1 (Wagner 1993: 154).

Bei den Befragungen in Nador und Oujda erwies sich die Frage als zu wenig differenzierend. Es ist nicht auszuschließen, daß die Formulierung der Frage eine Schräglage enthielt, die die Schüler zugunsten des Auswendiglernens beeinflusste. Dies hängt mit der Schwierigkeit zusammen, im marokkanischen Arabisch "lernen" und "auswendig lernen" zu differenzieren.

Der Begriff, der für Lernen generell verwendet wird, ist *ħfəḍ* "bewahren". Um dennoch den Unterschied zwischen beiden Schülertypen deutlich zu machen, wurde zusätzlich hierzu der Ausdruck *ħqəl* "sich merken" verwendet:

2.8

aħməḍ ka~ j- ħqəl ħla kull ħsi / lli fhəm u lli ma fhəm ~j

"Ahmed merkt sich alles – was er verstanden hat, und was er nicht verstanden hat."

raħid ka~ j- ħqəl ħir lli fhəm / lli ma fhəm ~j ma ka~ j- ħqəl ~j

"Rachid merkt sich nur, was er verstanden hat. Was er nicht verstanden hat, merkt er sich nicht."

Unter Umständen erleichterte diese Formulierung die Entscheidung zugunsten von Ahmed, da er sich "alles merkt".

Tab.: 2.17: Lautes und leises Lesen

	Befragung Berkane gesamt (389)		Befragung Berkane mit Hausbesuchen (50)		Befragung Oujda und Nador (63)	
	A: liest laut	B: liest leise	A: liest laut	B: liest leise	A: liest laut	B: liest leise
1. Klasse	11 (17,2%)	53 (82,8%)	1	4 (80%)		
2. Klasse	4 (5,8%)	65 (94,2%)	1	6 (85,7%)	23 (85,5%)	3 (11,5%)
3. Klasse	2 (3,4%)	56 (96,6%)	0	10 (100%)	21 (56,8%)	16 (43,2%)
4. Klasse	0	61 (100%)	0	10 (100%)		
5. Klasse	2 (3,1%)	62 (96,9%)	0	10 (100%)		
6. Klasse	0	70 (100%)	0	8 (100%)		
gesamt	19 (4,9%)	367 (95,1%)	2	48 (96%)	44 (69,8%)	19 (30,2%)

Bei dieser zweiten Frage war es die Erhebung in Berkane, die zu keiner ausreichenden Differenzierung der Schüler führte: bereits von der ersten Klasse an gab es eine

deutliche Mehrheit zugunsten des leise Lesens, die ab dem 2. Schuljahr bereits über 90% lag. Bei den Schülern mit Hausbesuchen gab es überhaupt nur zwei abweichende Antworten. Allerdings haben gerade die Erst- und Zweitklässler diese Frage häufig nicht beantwortet. Es läßt sich keine Beziehung zur vorhergehenden Frage nach dem Auswendiglernen erkennen.

In Nador und Oujda ergab sich umgekehrt bei dieser Frage eine Verteilung, die etwa der des Auswendiglernens in Berkane für die beiden betroffenen Jahrgangsstufen entspricht: Im Wechsel von der zweiten zur dritten Klasse wird aber bereits eine deutliche Verschiebung zugunsten des leise Lesens deutlich. Diese Befragung ergab auch eine größere Präferenz für leises Lesen bei den Mädchen (34,3% gegenüber nur 25% bei den Jungen).

Zusammenfassend gilt für beide Indikatoren, daß der Indikator “Auswendiglernen” offenbar ein breiteres Spektrum traditioneller Lerneinstellungen erfaßt als der Indikator “laut lesen”. Allerdings sind die jeweils realistischeren Antworten komplementär auf beide Befragungen verteilt.

Der dritte Indikator betraf die Art des Lernens: alleine oder mit Freunden.

Tab. 2.18: Berkane: Lernen alleine oder zusammen mit anderen

	Befragung Berkane gesamt (389)		Befragung Berkane mit Hausbesuchen (52)	
	A: lernt alleine	B: lernt mit Freunden	A: lernt alleine	B: lernt mit Freunden
1. Klasse	59 (92,2%)	5 (7,8%)	7 (100%)	0
2. Klasse	65 (95,6%)	3 (4,4%)	5 (71%)	2
3.Klasse	33 (57,9%)	24 (42,1%)	4 (56%)	5
4.Klasse	41 (67,2%)	20 (32,8%)	7 (70%)	3
5.Klasse	27 (42,2%)	37 (57,8%)	3 (33%)	6 (67%)
6.Klasse	22 (30,6%)	50 (69,4%)	3 (30%)	7 (70%)
gesamt	247 (64%)	139 (36%)	29 (55,8%)	23 (44,2%)

Weniger aussagekräftig als Indikator für traditionelle Lernorientierung scheint die Präferenz des Alleinlernens gegenüber Gruppenlernen zu sein. Hier verläuft die Kurve genau umgekehrt: die jüngsten Kinder scheinen das Alleinlernen gegenüber dem Lernen mit Freunden deutlich zu bevorzugen. Dies gilt noch bis zur 4. Klasse, erst danach kommt es zu einer Neubewertung. Die Präferenz des Alleinlernens muß aber kein Indikator für eine modernere Lernhaltung sein. Naheliegender ist, daß sich gerade jüngere Schüler ein diszipliniertes Arbeiten in der Gruppe ohne die Aufsicht eines Älteren nicht vorstellen können oder hier einfach die Meinung ihrer Eltern vertreten.

Auch in dieser Frage verstärken sich die Kontraste der Altersgruppen, wenn das Geschlecht der Kinder berücksichtigt wird: jüngere Mädchen präferieren noch stärker als kleinere Jungen das Alleinlernen (86% in den Klassen 1-3; Jungen nur 81%). Vor allem tendieren aber ältere Mädchen noch stärker als Jungen zum Gruppenlernen (60% zu 49% der Klassen 4-6).

In der Wagner-Studie gab es bereits in der Gruppe der Erstklässler eine klare Mehrheit von 77% für das Gruppenlernen (Wagner: 154). Es ist zu vermuten, daß auch hier die jeweils der Wortlaut der Aufgabenstellung so verschieden war, daß keine vergleichbaren Vorstellungen bei den Schülern evoziert wurden. Wenn in den letzten beiden Schuljahren der Anteil der Befürworter des Gruppenlernens auf über 60% steigt (in dieser Frage gibt es auch keine Unterschiede zwischen der Gesamtgruppe und der Teilgruppe mit den Hausbesuchen), läßt sich daraus kein Zusammenhang zu einer stärker traditionellen Lernhaltung ableiten.

Neben den Einstellungen zu Lernhaltungen wurden auch Vorstellungen über die soziokulturellen Merkmale des erfolgreichen Schülers untersucht. Wie bei Wagner, wurden hier drei Variablen berücksichtigt.

Tab. 2.19: Einfluß von Qur'anschule oder Kindergarten auf den Schulerfolg

	Befragung Berkane gesamt (386)		Befragung Berkane mit Hausbesuchen (53)		Befragung Oujda und Nador (63)	
	A: Qur'anschule	B: Kindergarten	A: Qur'anschule	B: Kindergarten	A: Qur'anschule	B: Kindergarten
1. Klasse	49 (72,1%)	19 (27,9%)	6 (75%)	2 (25%)		
2. Klasse	34 (50,7%)	32 (47,8%)	5 (83%)	1 (17%)	18 (69,2%)	8 (30,8%)
3. Klasse	24 (41,4%)	34 (58,8%)	3 (30%)	7 (70%)	11 (29,7%)	26 (70,3%)
4. Klasse	12 (19,7%)	49 (80,3%)	2 (20%)	8 (80%)		
5. Klasse	4 (6,3%)	60 (93,8%)	1 (11%)	8 (89%)		
6. Klasse	11 (15,3%)	61 (84,7%)	0	10 (100%)		
gesamt	134 (33,5%)	269 (69,7%)	17 (35%)	36 (65%)	29 (46,0%)	32 (54%)

In Berkane verhält sich der Indikator "Vorschule" analog zum Indikator "Auswendiglernen", wenn auch die Präferenz des modernen Kindergartens unter Erstklässlern schon häufiger anzutreffen ist als die Präferenz des Verstehens. Die Verschiebung in die umgekehrte Richtung beginnt schon im 2. Schuljahr, führt aber im 6. Schuljahr zu einer nicht ganz so eindeutigen Präferenz der Vorschule. Die genauer befragte Teilgruppe unterscheidet sich hierin von der Gesamtgruppe nicht. In Nador und Oujda liegen die Werte der Zweitklässler zugunsten der Qur'anschule etwas über den Werten in Berkane, in der 3. Klasse dagegen etwas darunter: die Verschiebung der Einstellungen zwischen diesen beiden Klassen ist hier also besonders ausgeprägt.

Bei der Präferenz der Qur'anschule kommen noch andere Faktoren ins Spiel, zum Beispiel die religiöse Orientierung. Als Begründung wird daher oft angegeben: "Man liest dort mehr Qur'an", während umgekehrt für die moderne Vorschule spricht, daß dort auch noch anderes gelernt wird, zum Beispiel Rechnen, Singen und sogar Französisch. In ihren Begründungen geben die Schüler darüberhinaus Hinweise auf unterschiedliche Umgangsweisen mit Schrift:

2.9.

r- raud fi~h l- qur'an u n- rrf -u n- ktb -u / u f~ z- zamiŕ i- dir -u ~na l- qur'an
 "Im Kindergarten gibt es Qur'an und wir lernen schreiben. In der Qur'anschule machen sie mit uns nur Qur'an." (Amin, 3. Klasse al-Massira)

2.10.

r- rauḏ tamma tšəlləm -t l- kalima -t u l- ħuruf / u min tš -t l- zamiš bqi -t n- šraf l- qurʿan u l- ħuruf

“Im Kindergarten habe ich Wörter und Buchstaben gelernt. Als ich in die Qurʿanschule kam, habe ich weiter den Qurʿan und Buchstaben gelernt.” (Yousseuf, 3. Klasse al-Massira)

Im Kindergarten werden den Schülern also schon grundlegende Schreibfertigkeiten vermittelt, insbesondere das Aufbauen von Wörtern aus den Buchstaben. In der Qurʿanschule steht dagegen der Qurʿantext im Vordergrund, der zwar auch in seinen einzelnen Wörtern und Buchstaben geschrieben wird, aber ohne Einsicht in den Aufbau der Wörter. Alle Schüler, die diesen Sachverhalt erwähnen, nutzen ihn als Argument für die moderne Vorschule. Dies ist gleichzeitig ein wichtiger Hinweis auf ein modernes Verhältnis zur Schriftlichkeit.

Tab. 2.20: Vorschulpräferenz nach Alter und Geschlecht

		Befragung Berkane gesamt (389)	
		A: staatl. Vorschule	B: Qurʿanschule
Klasse 1-3	Jungen	56 51%	53 49%
	Mädchen	29 35%	54 65%
	gesamt	85 45%	107 55%
Klasse 4-6	Jungen	87 83%	18 17%
	Mädchen	83 90%	9 10%
	gesamt	170 86%	27 24%

Bei der Vorschulpräferenz wiederholt sich dasselbe Muster wie bei Frage des Lernstils: Mädchen präferieren in den ersten drei Klassen eher die Qurʿanschule als Jungen, werden aber in höheren Klassen zu noch entschiedeneren Befürworterinnen der modernen Vorschule. Diese Entwicklung der Einstellungen ist von den eigenen persönlichen Vorschulerfahrungen weitgehend abgekoppelt: obwohl Mädchen seltener Qurʿanschulerfahrungen haben, präferieren sie diese Schulform in den ersten Schuljahren stärker als Jungen. Auch in Oujda und Nador zeigte sich bei den Mädchen (der zweiten und dritten Klassen) eine höhere Bewertung der Qurʿanschule (51,4% gegenüber nur 39,3% bei den Jungen), während umgekehrt die Jungen die moderne Vorschule höher bewerten als die Mädchen (60,7% zu 48,6%).

Inwiefern beeinflusst die eigene Vorschulerfahrung die Präferenz eines bestimmten Vorschultyps? Zur Klärung dieser Frage werden die Variablen “besuchte Vorschule” und “Beurteilung der Vorschule für den Schulerfolg” miteinander korreliert (Tab. 2.21).

In der Hauptgruppe aus Berkane stimmen selbst besuchte Vorschule und höher bewertete Vorschule nur zu etwa zwei Dritteln überein. Das andere Drittel wählt jeweils den anderen Vorschultyp. Kinder, die beide Vorschultypen kennen, sprechen sich mehrheitlich ebenfalls für den modernen Kindergarten aus. Bei Kindern ohne Vorschulerfahrung hat die Qurʿanschule einen leichten Vorsprung in der Bewertung. Die zu Hause interviewte Schülergruppe ist auch hier nicht repräsentativ für das Sample: Die Präferenz der modernen Vorschule fällt hier deutlicher aus, vor allem deswegen, weil die Kinder mit eigener moderner Vorschulerfahrung diese auch zu 80% für die erfolgreichere halten. Dafür sprechen sich umgekehrt mehr Kinder mit beiden Vorschulerfahrungen für die Qurʿanschule aus.

Tab.: 2.21 Vorschulpräferenz und besuchte Vorschule

		von Schülern präferierte Vorschule					
		Befragung Berkane gesamt (327)*		Befragung Berkane mit Hausbesuchen (53)*		Befragung Oujda und Nador (63)	
		A: Qur'an- schule	B: Kinder- garten	A: Qur'an- schule	B: Kinder- garten	A: Qur'an- schule	B: Kinder- garten
besuchte Vorschule	Qur'an- schule	6 (66,7%)	3 (33,3%)	1	0	4 (50%)	4 (50%)
	beide	30 (36,6%)	51 (62,2%)	6 (60,0%)	4 (40,0%)		
	Kinder- garten	74 (34,7%)	139 (65,3%)	7 (19,9%)	30 (81,1%)	25 (51%)	24 (49%)
	keine Vor- schule	13 (56,5%)	10 (43,5%)	3 (75,0%)	1 (25,0%)	5 (83%)	1 (17%)
	gesamt	123 (37,9%)	203 (62,1%)	17 (33,0%)	35 (66,0%)	34 (54%)	29 (46%)

*ein Schüler, der beide Vorschulen besucht hat, kreuzt auch in der Einstellungsfrage beide Vorschulen an

Die Werte aus Nador und Oujda sind hier nicht direkt vergleichbar, da sie nur Schüler aus der 2. und 3. Klasse repräsentieren, in denen insgesamt die Bewertung der Qur'anschule noch höher ist als in den älteren Klassen. Dennoch ist es auffällig, wie wenig aussagekräftig die eigene Vorschulerfahrung für die Vorschulpräferenz ist. Insgesamt zeigt sich bei den Schülern in allen Gruppen eine höhere Bewertung der Qur'anschule, als es ihrer tatsächlichen Bedeutung entspricht, im Sinne einer imaginierten stereotypen Bewertung.

Wie verhält sich nun diese Bewertung der Kinder zu den Einstellungen der Mütter? Zunächst fällt auf, daß der Grad der Übereinstimmung zwischen höher bewerteter und tatsächlich besuchter Vorschule bei den Kindern deutlich größer als bei den Müttern. Beim Vergleich zwischen den Präferenzen der Kinder und ihrer Eltern besteht bei 11 von 29 Fällen Übereinstimmung und in 18 Fällen Dissens. Die Zahl der Kinder, die im Unterschied zu ihren Eltern die Vorschule gegenüber der Moschee vorziehen, ist deutlich höher als umgekehrt (8:2). Zwar hielten fünf Kinder, deren Mütter sich für beide Vorschulformen aussprachen, die Qur'anschule für das erfolgreichere Modell, doch ist bei den Kindern insgesamt die Tendenz zur modernen Vorschule noch deutlicher als bei ihren Müttern.

Als zweite soziokulturelle Variable wurde die Einstellung der Schüler zu den unterschiedlichen Aktivitäten von Jungen und Mädchen nach der Schule und ihrer Relevanz für den Schulerfolg untersucht. Hierzu wurden zwei Kinder einander gegenübergestellt: das Mädchen hilft der Mutter am Nachmittag im Haushalt, der Junge dem Vater im Laden (Tab. 2.22.).

In den ersten beiden Klassen halten über 60% der Kinder Mädchen für die erfolgreicheren Schülerinnen (in der Teilgruppe sogar über 80%). Ab der dritten Klasse kehrt sich dieses Verhältnis um: nur sehen über 80% den Schulerfolg eher bei den Jungen. Anhand der Begründungen kann man aber erkennen, daß die Fragestellung nicht nur die Einstellungen der Kinder über Geschlecht und Lernerfolg mißt, sondern die für den Schulerfolg günstigere Beschäftigung nach der Schule: die

Mitarbeit im Laden schließt nach Ansicht vieler Rechenaufgaben mit ein und trägt so eher zum Schulerfolg bei als die Hilfe in der Küche, ganz unabhängig vom Geschlecht der Beteiligten. Die von Wagner befragten Erstklässler waren in ihrer Bewertung dieser Frage dagegen relativ ausgeglichen (jeweils 37% bevorzugten das Mädchen oder den Jungen, 25% sahen keinen Unterschied: Wagner 1993, 154). Allerdings korrelierte bei den erfolgreichen Lesern eine deutliche Mehrheit mit einer positiveren Bewertung des Schulerfolgs von Jungen.

Tab.: 2.22: Einfluß des Geschlechts auf den Schulerfolg

	Befragung Berkane gesamt (386)		Befragung Berkane mit Hausbesuchen (48)	
	Mädchen, hilft der Mutter in der Küche	Junge, hilft dem Vater im Laden	Mädchen, hilft der Mutter in der Küche	Junge, hilft dem Vater im Laden
1. Klasse	48 (71,6%)	19 (28,4%)	6 (86%)	1 (14%)
2. Klasse	43 (64,2%)	24 (35,8%)	5 (83%)	1 (17%)
3. Klasse	11 (18,6%)	48 (81,4%)	3 (22%)	8 (78%)
4. Klasse	3 (4,9%)	58 (95,1%)	1 (10%)	9 (90%)
5. Klasse	2 (3,2%)	59 (95,2%)	0	6 (100%)
6. Klasse	9 (12,9%)	61 (87,1%)	3 (37%)	5 (62%)
gesamt	116 (30,1%)	269 (69,7%)	18 (45%)	30 (55%)

Bei der Gegenüberstellung der Antworten von Jungen und Mädchen zu dieser Frage mußten auch die starken Verschiebungen zwischen den Altersgruppen berücksichtigt werden. Daher werden die Angaben der jüngeren und die der älteren Schüler getrennt nach dem Geschlecht aufgeschlüsselt.

Tab. 2.23: Einfluß des Geschlechts auf den Schulerfolg nach Alter und Geschlecht

		Befragung Berkane gesamt (389)	
		Junge erfolgreicher	Mädchen erfolgreicher
Klasse 1-3	Jungen	57 52%	53 48%
	Mädchen	34 41%	49 59%
	gesamt	91 47%	102 53%
Klasse 4-6	Jungen	100 95%	4 5%
	Mädchen	78 89%	9 10%
	gesamt	178 92%	13 8%

In dieser Frage gibt es nur relativ geringe Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Mädchen tendieren etwas häufiger dazu, das eigene Geschlecht für erfolgreicher zu halten, als die Schüler insgesamt. Die Tendenz der älteren Schüler, den Jungen aufgrund seiner Mithilfe im Laden als erfolgreicher einzustufen, wird dadurch jedoch kaum beeinflusst.

Als letztes wurde die Variable Herkunftssprache untersucht: Sind nach Ansicht der Kinder Schüler, die zuhause Berberisch sprechen, in ihrer Schullaufbahn benachteiligt? (2.24.) In Berkane glauben über 95% der Schüler, daß sich Berberisch als Familiensprache nachteilig auf den Schulerfolg auswirkt. In der näher befragten Teilgruppe war sogar nur eine Schülerin anderer Ansicht. Der Anteil derer, die einen größeren Bildungserfolg bei berberophonen vermuten, liegt zwar in Nador und Oujda

höher, betrifft aber hier auch nur die zweiten und dritten Klassen. Auch bei Wagner vermuteten nur 11% einen größeren Bildungserfolg von Berberophonen (1993: 54). Das große öffentliche Interesse und die Wertschätzung auch der politischen Führung Marokkos für das Berberische in den letzten Jahren hat offenbar in den Einstellungen der marokkanischen Grundschüler keinen Niederschlag gefunden. Das gilt auch für die berberophonen Schüler selbst.

Tab.: 2.24: Einfluß der Familiensprache auf den Schulerfolg nach Alter

	Befragung Berkane gesamt (385)		Befragung Oujda und Nador (63)	
	A: spricht darija	B: spricht Tarifit	A: spricht darija	B: spricht Tarifit
1. Klasse	56 (87,5%)	8 (12,5%)		
2. Klasse	68 (100%)	0	21 (80,8%)	5 (19,2%)
3. Klasse	54 (93,1%)	4 (6,9%)	32 (86,5%)	5 (13,5%)
4. Klasse	60 (98,4%)	1 (1,6%)		
5. Klasse	64 (100%)	0		
6. Klasse	67 (95,7%)	3 (4,3%)		
gesamt	369 (95,8%)	16 (4,2%)	53 (84,1%)	10 (15,9%)

In der folgenden Übersicht werden die unterschiedlichen Typen des Sprachgebrauchs und die Vorstellungen zum Schulerfolg der Arabophonen und Berberophonen einander gegenübergestellt:

Tab. 2.25: Einfluß der Familiensprache auf den Schulerfolg nach Familiensprache

Familiensprache:	Befragung Berkane gesamt (386)		Oujda (45)		Nador (18)	
	A: spricht darija	B: spricht Tarifit	A: spricht darija	B: spricht Tarifit	A: spricht darija	B: spricht Tarifit
darija	287 (95,3%)	14 (4,7%)	32 (84,2%)	6 (15,8%)	1 (100%)	
darija + tarifit	71 (97,3%)	2 (2,7%)	4 (66,7%)	2 (33,3%)	5 (100%)	
tarifit	1 (100%)		1 (100%)		10 (83,3%)	2 (16,7%)
gesamt	359 (95,7%)	16 (4,3%)	37 (82,2%)	8 (17,8%)	16 (88,9%)	2 (11,1%)

Die Auswertung für die drei Erhebungsorte ergibt keine Anhaltspunkte für eine andere Bewertung des Erfolgs der Berberophonen aufgrund des eigenen sprachlichen Hintergrunds. In Berkane, das hier die verlässlichste Datengrundlage liefert, ist der Anteil der Arabophonen, der bei Sprechern des Berberischen einen Vorteil sieht, sogar noch etwas höher als der der zweisprachigen Schüler. In Oujda und Nador reicht die Zahl der befragten Schüler für eine detaillierte Auswertung nicht aus, aber der eigene muttersprachliche Hintergrund korreliert etwas stärker mit einer höheren Bewertung des Schulerfolgs von Berbersprechern. Nur in Oujda und Nador gibt es Anhaltspunkte dafür, daß in dieser Frage auch das Geschlecht eine Rolle spielt. So halten 20% der Mädchen (der zweiten und dritten Klassen) berberophone Schüler für erfolgreicher als arabophone, bei den Jungen aber nur 10,7%.

2.4.3. Spracheinstellungen

Die Befragung zu Spracheinstellungen stellt ein wichtiges Instrument dar, um die sprachlichen Verhältnisse in einer Gesellschaft zu beschreiben. Sie zielt auf Wertvorstellungen und Meinungen der Sprecher in unterschiedlichen Bereichen wie Leichtigkeit des Ausdrucks, Ästhetik, persönliche Affinität, gesellschaftliche Bedeutung, in denen jeweils unterschiedliche Funktionen der Sprache(n) relevant sind. Die Äußerungen der Sprecher geben Auskunft darüber, wie sie die Bedeutung der unterschiedlichen Sprachen auf einem gesellschaftlichen Markt (Sankoff & Laberge 1978) bewerten.

Die direkt erfragten Spracheinstellungen unterliegen immer auch einer gewissen Selbstzensur durch die Individuen, die bestimmte Gefühle, Wünsche und Erfahrungen zugunsten anderer ausblendet und unterdrückt. Hierbei spielen auch Idealvorstellungen über das richtige Sprechen und die richtige sprachliche Norm im Sinne einer *imago* eine wichtige Rolle.

Über Spracheinstellungen im marokkanischen Kontext gibt es mittlerweile eine recht umfangreiche Forschung, deren Schwerpunkt allerdings überwiegend auf Jugendlichen und Erwachsenen der Bildungsschicht liegt (Abbassi 1977, El Moustafa El Gherbi 1993, Gravel 1979, Bentahila 1983, de Ruiter 2004). Bei jüngeren Schülern wurden nur wenige Studien durchgeführt (de Ruiter 1999). Im Diasporakontext wurden ebenfalls Spracheinstellungen von Kindern marokkanischer Herkunft erhoben (Aarts, de Ruiter & Verhoeven 1993, Mehlem 1998, Akinci, de Ruiter & Sanagustin 2004). In den standardisierten Fragen zu Spracheinstellungen, wie sie auch in dieser Untersuchung eingesetzt wurden, werden natürlich nur kleine Ausschnitte der Meinungen und Vorstellungen der Sprecher sichtbar, während der weitaus größere Teil nicht erfasst wird. Ein weiterer Teil von Spracheinstellungen kann über ein persönliches Interview erschlossen werden, in dem auch andere Lebensbereiche angesprochen werden, die nicht direkt etwas mit Sprache zu tun haben. Dieses Verfahren wurden bei den Schülern in Berkane angewandt, bei denen auch Hausbesuche stattfanden. Ein dritter Zugang zu den Spracheinstellungen, der auch den Sprechern selbst nicht bewußte Haltungen erschließen soll, wird anhand der Schriftanalysen durchgeführt, die im 5. Kapitel dieses Berichts im Vordergrund stehen.

Die Erhebung zu den Spracheinstellungen bestand aus dem Fragebogen (welche Sprache sprichst du am liebsten?), die erst im 6. Schuljahr nach vier Bereichen weiter ausdifferenziert wurde, und den Interviewfragen zu den Lieblingsfächern in der Schule und den liebsten Freizeitaktivitäten. Durch die Kombination beider Zugänge sollte der Stellenwert, den die Sprachen tatsächlich im Leben des Schülers spielen, u.U. auch im Kontrast zu seinen spontanen Zuschreibungen ermittelt werden.

Die Auswertung des Fragebogens ergab, zunächst für alle Schüler aus Berkane, folgende Verteilung der Sprachpräferenzen, gegliedert nach Klassenstufen (Tab. 2.20). In den ersten beiden Klassen ist die von einer deutlichen Mehrheit präferierte Sprache die Muttersprache der meisten Schüler in Berkane, das marokkanische Arabisch. Das Französische wird in der ersten Klasse nur zusammen mit dem marokkanischen Arabisch gewählt, aber immherhin von 24% der Schüler, obwohl

diese Sprache noch nicht unterrichtet wird. In der zweiten Klasse wird Französisch bereits von 22% der Schüler als alleinige präferierte Sprache genannt. Das Hocharabische als wichtigste Schulsprache steht in der Präferenz der Schüler erst auf Platz drei.

Tab. 2.26 : Berkane : Welche Sprache gefällt Dir am besten / sprichst du am liebsten ?

Klasse	nur Französisch	darja + Französisch	Französisch + Hocharabisch	nur darja	nur Tarifit	Tarifit + Darja	Sonstige	nur Hocharabisch
Klasse 1	1 2%	11 24%	2 4%	21 46%			6 13%	5 11%
Klasse 2	14 22%			35 54%	4 6%	1 2%		11 17%
Klasse 3	23 44%	3 6%	6 12%	4 8%	2 4%			14 27%
Klasse 4	23 38%	3 5%	1 2%	14 23%	11 18%	1 2%		7 12%
Klasse 5	17 27%	10 16%	6 10%	10 16%	4 7%	5 8%	6 9%	4 7%
Klasse 6	31 44%	1 1%	6 9%	10 14%	3 4%		1 1%	19 27%
gesamt	109 31%	28 7%	21 6%	94 26%	24 7%	7 2%	13 4%	60 17%

In den höheren Klassen polarisieren sich die Präferenzen zunehmend zwischen Französisch auf der einen Seite und Hocharabisch auf der anderen Seite, wobei die Werte für Französisch immer deutlich über den Werten für Hocharabisch liegen. In der 4. und 5. Klasse spielt das Berberische eine größere Rolle als in den anderen Jahrgangsstufen, in der 4. Klasse außerdem das marokkanische Arabisch als zweitwichtigste Sprache.

Tab.: 2.22: Nador / Oujda: Welche Sprache gefällt Dir am besten / sprichst du am liebsten ?

		nur Französisch	darja + Französisch	Französisch + Hocharabisch	nur darja	nur Tarifit	Tarifit + Darja	Sonstige	nur Hocharabisch
Nador	Klasse 2	1 6%			3 17%	11 61%	1 6%	1 6%	1 6%
	Klasse 3				6 33%	8 44%	2 11%		2 11%
	Klasse 6	4 22%		2 11%	1 6%	9 50%			2 11%
	Klasse 10	2 13%		1 6%	1 6%	6 38%	1 6%	2 13%	3 19%
	gesamt	7 10%		3 4%	11 16%	34 49%	4 6%	3 4%	8 11%
Oujda	Klasse 2	2 6%			29 88%	1 3%			1 3%
	Klasse 3	3 8%	2 5%		26 67%	1 3%	1 3%		6 15%
	Klasse 7	8 32%			3 12%				14 56%
	Klasse 10	6 40%			1 7%				8 53%
	gesamt	19 17%	2 2%		59 53%	2 2%	1 1%		29 26%

Auch in Oujda und Nador dominieren in den beiden jüngeren Klassen die jeweiligen Muttersprachen, Darija in Oujda und Tarifit in Nador. In Oujda verlagert sich ab der

7. Klasse die Präferenz klar in Richtung auf das Hocharabische, gefolgt vom Französischen, das hier etwa mit Berkane vergleichbare Werte erreicht. Allerdings sind diese Schüler bereits in höheren Jahrgangsstufen am Collège bzw. am Gymnasium und repräsentieren nur noch einen Ausschnitt der in Berkane befragten Grundschüler. Dies könnte ein Grund für die besonders hohe Bewertung des Hocharabischen sein.

Dagegen korrespondiert die 6. Jahrgangsstufe in Nador mit der 6. Jahrgangsstufe in Berkane. Auch hier liegt Französisch als zweite Sprache (22%) noch vor Hocharabisch (17%), aber weit hinter dem Berberischen (50%). Auch am Gymnasium bleibt das Berberische die präferierte Sprache. Erst hier erreicht das Hocharabische mit 19% den zweiten Platz.

In den Sprachpräferenzen weisen die in den Städten Berkane, Oujda und Nador befragten Schüler jeweils sehr unterschiedliche Profile auf. Dies läßt sich zum einen durch die unterschiedliche Sprachenkonstellation in der jeweiligen Stadt erklären : In Nador ist das Berberische die Muttersprache der Mehrheit ; auch in der informellen Öffentlichkeit hat es einen relativ hohen Status, was sich auch daran zeigt, daß Kinder aus zugewanderten Familien auf dem Schulhof und in den Pausen Berberisch lernen, um sich besser mit ihren Mitschülern verständigen zu können. Deshalb ist auch der Status des Berberischen als präferierte Sprache vergleichsweise hoch. In Oujda und Berkane ist das Berberische dagegen nur Familiensprache einer Minderheit. Diese Minderheit scheint zwar in Berkane aufgrund der Nähe des Gebietes der Beni Snassen größer zu sein als in Oujda, doch läßt sich bei den jetzigen Schülern auch von rein berberophonen Eltern ein klarer Wechsel zum marokkanischen Arabisch erkennen, das daher auch in den ersten Grundschuljahren die präferierte Muttersprache ist. Dies gilt genauso für die Grundschüler in Oujda.

Ein weiterer Grund für die unterschiedlichen Sprachpräferenzen dürfte die unterschiedliche Zusammensetzung der befragten Schülergruppe sein. Nur in Berkane wurden sechs vollständige Klassen in zwei Grundschulen befragt, während in Nador und Oujda nur die Schüler zusätzlich befragt wurden, die auch an den anderen Tests teilnahmen. Diese Schüler bilden daher nur einen Ausschnitt aus ihrer jeweiligen Klasse. Was die älteren Schüler in Oujda und Nador angeht, stammen diese nur aus einer Schulform, dem Collège bzw. dem Gymnasium; der Zugang zu diesen Schulen ist stärker begrenzt. Nur die erfolgreichen Absolventen der Grundschulabschlußprüfung bzw. der Abschlußprüfung des Collège werden aufgenommen. Daher sind auch diese Ergebnisse mit denen aus Berkane nicht vergleichbar.

Tab. : 2.28 : Spracheinstellungen in Abhängigkeit von der Familiensprache

		nur Französisch	darja + Französisch	Französisch + Hocharabisch	nur darja	nur Tarifit	Tarifit + Darja	Sonstige	nur Hocharabisch
Berkane	Tarifit + Darja	26 38%	4 6%	4 6%	8 12%	10 15%	3 4%	4 6%	9 13%
	nur Darja	82 29%	21 7%	17 6%	85 30%	13 5%	4 1%	11 1%	51 18%
	gesamt								

Nador	Tarifit	3 6%		1 2%	3 6%	33 67%	3 6%		6 12%
	Tarifit + Darija	2 12%		1 6%	5 30%	3 18%	3 18%	1 6%	2 11%
	nur Darija				3 50%	1 17%			2 33%
	gesamt	5 7%		2 3%	11 15%	37 51%	6 8%	1 1%	10 14%
Oujda	Tarifit + Darija	3 27%			3 27%	2 18%	1 9%		2 18%
	nur Darija	8 8%	2 2%	2 2%	57 57%				29 29%
	gesamt	11 10%	2 2%	2 2%	61 54%	2 2%	1 1%	2 2%	31 28%

*In Berkane und Oujda gab jeweils nur ein Schüler Berberisch als ausschließliche Familiensprache an. Diese beiden Fälle sind hier nicht berücksichtigt.

Um den unterschiedlichen sprachlichen Konstellationen in den drei untersuchten Städten Rechnung zu tragen, werden im Folgenden die Angaben zur Sprachpräferenz nochmals mit der eigenen Familiensprache korreliert (Tab.2.28). Zwischen den drei Gruppen mit unterschiedlichen Familiensprachen bestehen auch deutliche Unterschiede in den Sprachpräferenzen. In allen drei Städten präferieren die Schüler mit Darija und Tarifit als Familiensprache eher Französisch und weniger Hocharabisch als die ausschließlich arabophonen Gruppen. Sie präferieren marokkanisches Arabisch weniger als die ausschließlich Arabophonen, aber auch Tarifit nur in einem Umfang von 15-18%.

Die einsprachig arabophonen Schüler präferieren zunächst klar ihre Muttersprache, das marokkanische Arabisch. In Oujda folgt an zweiter Stelle Hocharabisch, in Berkane zunächst Französisch und erst danach Hocharabisch. Die Werte für Hocharabisch liegen aber in beiden Fällen höher als bei den Berberophonen und den Zweisprachigen. Die relativ kleine arabophone Gruppe in Nador folgt eher dem Trend der Gruppe in Oujda. Auffällig sind einige arabophone Schüler in Berkane, die dennoch Tarifit oder Tarifit und Darija als bevorzugte Sprache nennen (immerhin 17 Schüler). Es ist zu vermuten, daß im sozialen Umfeld dieser Schüler auch Tarifit eine Rolle spielt, entweder als Familiensprache oder als Sprache in der Peergroup. Dies gilt auch für einen der arabophonen Schüler aus Nador, der Tarifit durch seine Mitschüler gelernt hat. Die berberophone Schülergruppe, die allein für Nador gebildet werden konnte, dort aber zwei Drittel aller befragten Schüler repräsentiert, präferiert in sehr hohem Maß Tarifit als Muttersprache, gefolgt vom Hocharabischen.

In Berkane konnte eine ausgewählte Gruppe von 59 Schülern zusätzlich zum Fragebogen zu ihren Sprachpräferenzen befragt werden. Hier waren die Ergebnisse des Fragebogens für die erste und zweite Klasse sind nur bedingt aussagekräftig, da ein Großteil der Schüler die Frage überhaupt nicht beantwortet hat. In der 2. Klasse drücken bereits drei Schüler eine deutliche Präferenz für das Französische aus. Die stärkste Präferenz für das Französische wird bei den Schülern der 4. Klasse erreicht. Aber auch in den letzten beiden Schuljahren besteht noch eine deutliche Priorität dieser Sprache gegenüber dem Hocharabischen; allenfalls die Kombination beider Schulsprachen wird jetzt häufiger gewählt; in der sechsten Klasse konnten die Schüler ihre Antworten weiter differenzieren.

Berberisch wird von fünf Schülern zusammen mit einer weiteren oder als einzige präferierte Sprache genannt. Zwei jüngere Schüler erwähnen explizit die geplante Einführung des Berberischen als offizielles Schulfach im nächsten Schuljahr.

Ange-sichts der Tatsache, daß von den befragten Schülern nur noch sehr wenige das Berberische überhaupt noch aktiv beherrschen, in dieser Anteil nicht weiter verwunderlich. Dass auch das marokkanische Arabisch als wichtigste spontan gesprochene Sprache der Schüler nur einen so geringen Stellenwert hat, ist allerdings allein durch das höhere Prestige der Schulsprachen zu erklären. In ihren Sprachpräferenzen entspricht die zuhause interviewte Schülergruppe also durchaus dem Trend der Gesamtgruppe von Berkane.

Tab. : 2.29 : Spracheinstellungen in Abhängigkeit vom Geschlecht

	Klasse	Geschlecht	nur Französisch	darija + Französisch	Französisch + Hocharabisch	nur darija	nur Tarifit	Tarifit + Darija	Sonstige	nur Hocharabisch
Berkane	1-3	m	25 27%	8 9%	5 5%	36 38%	1 1%	0 0%	2 2%	17 18%
		w	13 19%	4 6%	3 4%	24 35%	5 7%	1 1%	6 9%	13 19%
	4-6	m	32 31%	5 5%	4 4%	22 21%	13 13%	5 5%	4 4%	18 18%
		w	41 46%	8 9%	3 3%	13 14%	5 6%	1 1%	3 3%	16 18%
Oujda	2-3	m	1 3%			24 83%	1 3%	0	1 3%	2 7%
		w	4 9%			31 72%	1 2%	1 2%	1 2%	5 12%
	6-10	m	8 44%			2 11%				8 44%
		w	6 27%			2 9%				14 64%
Nador	2-3	m	1 5%			5 24%	12 57%	0	0	3 14%
		w	0			4 27%	7 47%	3 20%	1 6%	0
	6-10	m	3 13%			1 4%	13 57%	1 4%	2 9%	3 13%
		w	3 27%			1 9%	2 18%		3 27%	2 18%

Die Spracheinstellungen wurden auch (jeweils nach Untersuchungsort und Altersgruppe getrennt) mit den Angaben zum Geschlecht korreliert (Tab. 2.29). Bei den jüngeren Schülern lassen sich jedoch noch keine klaren Tendenzen erkennen: In Berkane präferieren die Jungen stärker Französisch, in Oujda dagegen die Mädchen. In Nador liegen die Werte der Jungen für Hocharabisch höher, in Oujda dagegen die der Mädchen. Die unterschiedlichen Präferenzen für Tarifit und Darija beruhen in allen drei Städten auf jeweils unterschiedlichen Konstellationen, wobei hier – besonders in Oujda und Nador – Jungen und Mädchen nur sehr ungleich auf die unterschiedlichen Sprachprofile verteilt sind.

Erst bei den älteren Schülern werden die Tendenzen klarer: in Berkane und Nador tendieren die Mädchen stärker zum Französischen als die Jungen, während sich die Werte für das Hocharabische nur geringfügig unterscheiden. Nur in Oujda sind die Präferenzen der Mädchen für das Hocharabische deutlicher. In Berkane und Nador bewerten die Mädchen ihre eigene Muttersprache (ob Darija oder Tarifit) deutlich geringer als die Jungen, während in Oujda beide nur sehr selten für das marokkanische Arabisch votieren. Mädchen tendieren damit insgesamt stärker zu den Schulsprachen als Jungen, wobei sich hierbei eine besonders starke Orientierung am Französischen abzeichnet.

Als zweiter Zugang zu den Spracheinstellungen wurden in den Interviews die Aussagen der Schüler zu ihren Lieblingsfächern und ihren Hobbies ausgewertet.

Natürlich kam es vor, daß hierbei sprachliche Fragen nur sehr indirekt thematisiert wurden. Was die Schulfächer angeht, war eine Dreiteilung der Antworten für die wichtigsten Fächer (Arabisch, Französisch und Mathematik) möglich, wobei letzteres natürlich keine Sprachpräferenz (in die eine oder andere Richtung) impliziert, auch wenn eine naturwissenschaftliche Orientierung de facto leichter mit Französisch als mit Hocharabisch vereinbar ist.²⁷ Bei den Hobbies wurde öfter Lesen, Computerspiele oder Internetcafé genannt, wobei dann auch die Frage anzuschließen war, in welcher Sprache gelesen, gespielt oder im Netz gesurft wird. Schließlich ergibt der Berufswunsch einen gewissen Hinweis auch auf Sprachpräferenzen, zumindest bei den älteren Schülern.

Bei 27 Schülern ergaben die Gespräche zu Schule und Hobbies keine eindeutigen Hinweise auf Sprachpräferenzen; hierzu zählen fast alle Erstklässler und über die Hälfte der Zweitklässler. Bei den älteren Schülern gab es zu bestimmten Schulfächern nur negative Aussagen wie "Französisch ist schwer" oder "Arabisch ist schwer", die alleine nicht als Beweis für eine positive Einstellung der jeweils anderen Sprache gegenüber ausreichen. Einige Jungen gaben als liebste Freizeitbeschäftigung Fußballspielen an, in zwei Fällen wurde Mathematik als Lieblingsfach erwähnt. Zumindest für einen Teil dieser Schüler gilt, daß ihre schulische Lernmotivation nicht stark ausgeprägt ist; dies ist etwa bei der bereits als Fallstudie vorgestellten Houda der Fall. Eine genaue Abgrenzung dieses Lerntyps von anderen Schülern, deren Aussagen in diesem Bereich einfach nur unvollständig waren, erlauben die Interviews allerdings nicht.

Die verbliebenen 32 Schüler lassen sich in drei Gruppen einteilen: Bei 10 Schülern wird eine Präferenz für das Arabische ausgedrückt: sie geben an, gern arabische Bücher (Kindergeschichten etc.) zu lesen, einige nennen hierbei auch noch einmal explizit den Qur'an. Wenn das Französische, in Abgrenzung von dieser positiven Bewertung des Arabischen als "schwierig" bezeichnet wird, ist dies ein zusätzlicher Hinweis auf eine einseitige Profilierung. Bei 14 Schülern gibt es eine umgekehrte Präferenz für das Französische. Die meisten nennen es einfach als liebstes Schulfach, andere ergänzen, daß sie gerne auch in Französisch lesen oder im Cyber Französisch schreiben. Manchmal wird Französisch auch zusammen mit Mathe als liebstes Schulfach genannt. Acht Schüler lassen schließlich ausgeglichene Einstellungen zu ihren beiden Schulsprachen erkennen.

Tab. 2.30 : Berkane : Sprachpräferenzen in die Schülerinterviews

Klasse	Französisch	beide	Hocharabisch	keine Aussage
Klasse 1	0	1	1	8
Klasse 2	1	1	1	6
Klasse 3	5		4	2
Klasse 4	1	3	1	5
Klasse 5	2	2	3	2
Klasse 6	5	1		4
gesamt	14	8	10	27

²⁷ Im jahrzehntelangen Streit um die Arabisierungspolitik des marokkanischen Bildungswesens stellte nicht zuletzt das Fach « Mathematik » bereits in der Grundschule ein Experimentierfeld der konkurrierenden Strömungen dar. Mehrfach wurde die Unterrichtssprache gewechselt, seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts ist sie aber Hocharabisch. De facto fließt aber – durch den Gebrauch der darija im Unterricht – immer wieder auch französisches Fachvokabular ein (Mehlem 1989).

Die stärksten Abweichungen zur ersten Auswertung ergeben sich in der 4. und 6. Klasse, wahrscheinlich aufgrund der relativ großen Zahl fehlender Werte in den Interviews. In der 4. Klasse ergibt sich dadurch eine deutlich schwächere Bewertung des Französischen; in der 6. Klasse ein Fehlen ausgeglichener Einstellungen. In der dritten Klasse entsprechen sich beide Bewertungen etwa; in der fünften Klasse tritt eine leichte Verschiebung zugunsten des Hocharabischen ein.

Abschließend werden die Aussagen zu beiden Fragen unter dem Aspekt zusammengefaßt, ob sich insgesamt eine Präferenz für das Französische oder für das Arabische ergibt. Bei widersprüchlichen Aussagen in beiden Bereichen oder einer ausgeglichenen Einstellung ergibt sich ein mittlerer Wert

Tab. 2.31 : Berkane : Tendenz der Sprachpräferenzen im Interview

Klasse	Französisch	beide / widersprüchlich	Hocharabisch	keine Aussage
Klasse 1	0	1	1	8
Klasse 2	3	1	1	4
Klasse 3	3	4	4	
Klasse 4	6	1	1	2
Klasse 5	4	1	3	1
Klasse 6	5	2	2	1
gesamt	21	10	12	16

Unter Berücksichtigung der Befragung mit Fragebogen und der Interviews zu Schule und Hobbies ergibt sich eine deutliche Tendenz zugunsten des Französischen, vor allem in den letzten drei Klassen. Die Gruppe der Schüler, deren Sprachpräferenzen nicht sehr ausgeprägt sind, und die, die das Hocharabische klar präferieren, sind etwa gleich groß. Zwei Schüler, die nur das Berberische als bevorzugte Sprache nannten, sich aber zu ihren Sprachvorlieben in Schule und Freizeit nicht weiter äußerten, wurde als "keine Aussage" gewertet. Direkte Widersprüche zwischen beiden Bereichen sind selten; daher ist auch die mittlere Gruppe der Antworten relativ klein.

Die Spracheinstellungen der älteren Schüler / Sprachpräferenzindex

Bei der Gruppe der älteren Schüler ab der 6. Klasse war es möglich, genauere Angaben zu den Spracheinstellungen zu erheben. Neben der Sprache, die die Schüler für am leichtesten hielten, konnten sie jeweils die von ihnen bevorzugte Sprache, die ihrer Ansicht nach schönste Sprache und schließlich die für sie wichtigste Sprache ankreuzen. Dieses Untersuchungsdesign folgt der Studie von Aarts, de Ruitter und Verhoeven (1994), die einen Vergleich marokkanischer Schüler in den Niederlanden und Marokko anhand einer großen Bandbreite soziokultureller und sprachlicher Indikatoren durchführten.

Auf den folgenden Seite sind die Ergebnisse dieser Befragung für die drei Untersuchungsorte und die unterschiedlichen Klassenstufen (nur in Nador und Oujda) aufgeführt.

Die Einstellungsfrage, die die wirklichen Kompetenzverhältnisse der Sprachen noch annähernd am genauesten widerspiegelt, ist die nach der „leichtesten Sprache, in der

ich am besten meine Meinung ausdrücken kann.“ In Berkane und Oujda wird hier als Schulsprache zunächst das Hocharabische genannt, gefolgt von der eigenen Familiensprache (hier nennen in Berkane wiederum 4 Schüler Tarifit); erst an dritter Stelle steht dann das Französische. Die Siebtklässler in Oujda schätzen hierbei ihre Ausdrucksfähigkeiten in Französisch höher ein als die Sechstklässler in Berkane, was nicht weiter überrascht (20% zu 10%).

Die Gruppe aus Nador fällt hier klar aus dem Rahmen: hier ist und bleibt Tarifit auch unter den Gymnasiasten die am leichtesten gebrauchte Sprache; in Klasse 6 stehen Französisch und Hocharabisch auf gleicher Stufe (17%); in Klasse zehn (Gymnasium) hat das Hocharabische einen gewissen Vorsprung, aber nur aufgrund der größeren Zahl gemischter Antworten. In Nador ist das Hocharabische – im Unterschied zu Berkane und Oujda – nur für eine Minderheit der Schüler auch an höheren Schulen leichteste Sprache.

Tab. 2.32 : Spracheinstellungen der älteren Schüler

		Klasse	nur Französisch	darija + Französisch	Französisch + Hocharabisch	nur darija	nur Tarifit	Tarifit + Darija	Sonstige	nur Hocharabisch
schönste Sprache	Berkane	6	39 54%			7 10%	5 7%			21 30%
	Oujda	7	11 48%	1 4%		2 9%				9 40%
		10	6 40%		1 7%					8 53%
	Nador	6	4 22%			2 11%	7 39%	1 6%	2 12%	2 11%
10		2 13%		2 13%		4 25%	2 13%	1 6%	5 31%	
wichtigste Sprache	Berkane	6	56 78%	1 1%		4 6%				11 15%
	Oujda	7	11 44%							14 56%
		10	7 47%		3 20%					5 33%
	Nador	6	8 44%	1 6%		3 17%	2 11%		1 6%	3 17%
10		6 33%		3 17%	1 6%	2 11%		4 22%	2 11%	
bevorzugte Sprache	Berkane	6	33 47%			11 16%	3 4%		1 1%	23 32%
	Oujda	7	8 32%			3 12%				14 56%
		10	6 40%			1 7%				8 53%
	Nador	6	4 22%		2 11%	1 6%	9 50%			2 11%
10		2 13%		1 6%	1 6%	6 38%	1 6%	2 13%	3 19%	
leichteste Sprache, um sich auszudrücken	Berkane	6	7 10%			21 29%	4 6%			40 56%
	Oujda	7	5 20%			5 20%	0			15 60%
		10	1 7%		2 13%	1 7%	0		2 13%	9 60%
	Nador	6	3 17%		2 11%	1 6%	9 50%			3 17%
10		1 6%			1 6%	9 50%	3 17%		4 22%	

Die Ergebnisse zur Frage : « Welche Sprache sprichst du am liebsten ? », die bereits im vorigen Abschnitt diskutiert wurden, zeigen für Berkane, in gewissem Maße aber auch für Oujda, eine auffällige Verschiebung zugunsten des Französischen. Dies gilt in gewissem Maße, aber weit weniger, für Nador : dort ist Tarifit auch für die Mehrheit präferierte Sprache. Vor allem in Berkane zeigt sich eine klare Diskrepanz zwischen der Sprache, in der die Schüler glauben, sich am besten ausdrücken zu können, und der Sprache, die sie am liebsten sprechen. In beiden Fällen ist dies nicht die eigentliche Muttersprache der Kinder, nämlich das marokkanische Arabisch.

Bei der schönsten Sprache stehen sich in Oujda und Berkane wiederum Französisch und Hocharabisch gegenüber : in den jüngeren Klassen gewinnt Französisch, mit einem besonders großen Vorsprung vor Hocharabisch in Berkane (54% zu 30%) und einem kleineren in Oujda (48% zu 40%) ; bei den Gymnasiasten liegt dagegen das Hocharabische vorn, wiederum besonders deutlich in Oujda (53% zu 40%), weniger eindeutig in Nador (31% zu 25%). Das Berberische behauptet in Nador nur in der 6. Klasse seinen ersten Rang ; weit abgeschlagen ist in allen Gruppen das marokkanische Arabisch. Die Macht der schulsprachlichen Imago wird also besonders im ästhetischen Bereich deutlich.

Bei der “wichtigsten Sprache” sollten auch Einschätzungen über die berufliche und gesellschaftliche Nützlichkeit der jeweiligen Sprachen einfließen. Daß hier das Französische fast in allen Gruppen die höchsten Werte erreicht, zeigt den ungebrochenen Status dieser Sprache als zweiter informeller Amtssprache, ohne die in vielen Berufen kein Aufstieg möglich ist. Besonders ausgeprägt ist dieser Vorsprung wiederum in Berkane mit 78%, diesmal gefolgt von den Gymnasiasten aus Oujda (47%) und den Sechstklässlern aus Nador (44%). Bei den Gymnasiasten aus Nador erreicht das Französische nur noch eine relative Mehrheit von 33%, hier werden besonders viele mehrsprachige Lösungen gewählt (Französisch und Tarifit, Tarifit und Hocharabisch). Nur bei den Siebtklässlern in Oujda behält das Hocharabische seinen Status als wichtigste Sprache vor dem Französischen (56% zu 44%).

Daß das marokkanische Arabisch seine höchsten Bewertungen im berberophonen Nador erhält, erscheint nur auf den ersten Blick paradox: der Erwerb dieser Sprache erfolgt nicht von selbst, sondern ist mit Anstrengungen der Schüler verbunden, die wiederum das Prestige dieser Sprache steigern: so erreicht die *Darija* fast denselben Rang wie das Berberische selbst, obwohl sie nur in einer relativ kleinen Gruppe auch als Familiensprache vorkommt. Das Berberische erreicht bei dieser Frage seinen niedrigsten Stellenwert, was einer realistischen Einschätzung seines beruflichen Nutzens entspricht, obwohl sein Status in den letzten Jahren in der marokkanischen Öffentlichkeit gefestigt wurde. Dieser hat aber überwiegend emblematische Funktion.

Bei den Sechstklässlern in Berkane bevorzugen die Mädchen in allen Fragen (außer der letzten) mehrheitlich das Französische, während die Jungen stärker als die Mädchen zum Hocharabischen oder zur *Darija* tendieren. Beim Hocharabischen liegen die Werte zwischen Jungen und Mädchen besonders weit bei den Fragen « schönste » und « wichtigste » Sprache auseinander. Die *Darija* nennen die Jungen doppelt so häufig als Sprache, die sie am liebsten sprechen, und sechsmal so oft als schönste Sprache, während ihre Bewertung als wichtigste Sprache bei beiden Geschlechtern etwa gleich niedrig ist.

Tab. 2.33 : Spracheinstellungen der älteren Schüler nach Geschlecht und Ort

		Klasse	nur Französisch	nur darija	nur Tarifit	Tarifit + Darija	Sonstige	nur Hocharabisch
schönste Sprache	Ber-kane	m	18 44%	6 14%	2 5%			15 37%
		w	21 68%	1 3%	3 10%			6 20%
	Oujda	m	8 47%					9 53%
		w	9 43%	2 10%			2 10%	8 37%
	Nador	m	3 13%			9 39%		
		w	3 27%	2 18%	2 18%			
wichtigste Sprache	Ber-kane	m	28 68%	3 7%				9 22%
		w	28 90%	1 3%				2 7%
	Oujda	m	9 50%				1 6%	8 44%
		w	9 41%				2 9%	11 50%
	Nador	m	9 38%	2 8%	4 17%		4 17%	3 13%
		w	5 44%	2 17%	0		3 27%	2 17%
bevorzugte Sprache	Ber-kane	m	17 42%	8 20%	3 7%			13 32%
		w	16 53%	3 10%	0		1 3%	10 33%
	Oujda	m	8 44%	2 11%				8 44%
		w	6 27%	2 9%				14 64%
	Nador	m	3 13%	1 4%	13 57%	1 4%	2 9%	3 13%
		w	3 27%	1 9%	2 18%		3 27%	2 18%
leichteste Sprache, um sich auszudrücken	Ber-kane	m	5 12%	12 29%				23 56%
		w	2 7%	9 29%				17 55%
	Oujda	m	0	2 11%			4 22%	12 67%
		w	6 27%	4 18%				12 54%
	Nador	m	2 8%		14 58%	2 8%	1 4%	5 21%
		w	2 17%	2 17%	4 33%	1 8%	1 8%	2 17%

In Oujda ist die Tendenz eher umgekehrt, mit höheren Präferenzen für das Französische auf Seiten der Jungen, aber insgesamt sehr viel ausgeglicheneren Werten zwischen Französisch und Hocharabisch. Am stärksten nähern sich die Mädchen den Jungen in der Frage der "schönsten Sprache" an (43% zu 48%), bei der "leichtesten Sprache" wählen sogar sechs Mädchen Französisch (27%), während keiner der Jungen diese Sprache als einzige angibt, und nur 4 Französisch zusammen mit einer weiteren Sprache (22%). Entsprechend wählen umgekehrt mehr Jungen als Mädchen bei die Fragen das Hocharabische.

In Nador liegen die Präferenzwerte für das Berberische bei den Mädchen immer unterhalb derer der Jungen, was zum Teil auch auf unterschiedliche individuelle Sprachprofile zurückgeführt werden muß. Es zeigt aber auch einen größeren Realismus der Mädchen, insbesondere in der Frage der "wichtigsten" Sprache. Umgekehrt liegen auch hier die Nennungen des Französischen bei den Mädchen immer über denen der Jungen.

Gegenüber der Befragung von de Ruiter, die durch ihre Skalierung Antworten begünstigte, bei denen mehrere Sprachen gemeinsam gewählt wurden, zeigt sich in den Erhebungen der Jahre 2003 und 2004 vor allem ein höheres Gewicht des Französischen als wichtigste, schönste und bevorzugte Sprache. Nur bei der Frage nach der Fähigkeit der Schüler, ihre eigene Meinung darin auszudrücken, sind die Werte beider Untersuchungen etwa vergleichbar.²⁸

Sprachpräferenzindex der älteren Schüler

Bei den älteren Schülern läßt sich für jede der beteiligten Sprachen ein Index berechnen, indem die Werte für die jeweilige Sprache aus den einzelnen Antworten addiert und dann durch vier geteilt werden.²⁹ Die so ermittelten Werte der einzelnen Sprachen können dann für alle Schüler in Koordinatensysteme übertragen werden.

In bezug auf die im Folgenden zu untersuchenden Schreibstrategien der marokkanischen Kinder und ihren Umgang mit Schriftkultur ist es vor allem von Interesse, wie sich die marokkanischen Schüler unterschiedlicher Schulstufe und Herkunftssprache in bezug auf die verfügbaren Schriftsprachen im Verhältnis zueinander und zum Hocharabischen positionieren.

In der folgenden Graphik werden die Indexwerte der einzelnen Probanden für Französisch (x-Achse) und für Hocharabisch (y-Achse) angegeben. Ein Wert von 1,0 bedeutet, daß der Schüler in allen vier Einstellungsfragen das Hocharabische präferiert hat; entsprechend ist der Wert für das Französische = 0. Solange nur Hocharabisch und Französisch konkurrieren, ordnen sich die Schüler auf einer Geraden, die von links oben (Hocharabischpräferenz) nach rechts unten (Französischpräferenz) verläuft.

Bei allen Schülern, die sich unterhalb oder links dieser Geraden befinden, ist die Summe ihrer Werte für Französisch und Hocharabisch $< 1,0$. Dies bedeutet, daß eine weitere Sprache in ihren Spracheinstellungen eine Rolle spielt. In der Regel ist dies das Berberische. Je weiter sich die Eintragungen der Schüler von der Querachse entfernen, desto bedeutender ist in ihren Einstellungen der Anteil einer dritten Sprache. Im Extremfall erreicht der Einstellungsindex des Berberischen 1,0. Dies bedeutet, daß sowohl der Index für das Französische wie das Hocharabische = 0 sind. Diese Schüler befinden sich am Nullpunkt des Koordinatensystems. Es handelt sich hierbei nur um berberophone Schüler (sechs Fälle).

²⁸ Bei de Ruiter wurden allerdings die Ergebnisse zwischen den Befragungsorten Rabat und Nador nicht differenziert, und es gab auch nur eine bipolare Anordnung der Sprachwahl zwischen Hocharabisch einerseits und Französisch andererseits mit drei Zwischenstufen. Die Familiensprachen marokkanisches Arabisch und Berberisch wurden nicht berücksichtigt. (Aarts et. al. 1993, 167f.)

²⁹ Wird z.B. als am liebsten gesprochene Sprache nur Tarifit gewählt, erhält dieses den Wert 1,0, alle anderen Sprachen den Wert 0. Werden zwei Sprachen gleich bewertet, erhält jede den Wert 0,5. Bei drei angekreuzten Sprachen erhalten diese den Wert 0,33 usw.

Tab. 2.34: Sprachpräferenzindex der älteren Schüler: Französisch / Hocharabisch

		Einstellungsindex: Französisch										
		0	8	25	33	38	50	67	75	83	90	100
Einstellungsindex: Hocharabisch	100	O6, 11, 27, 31										
	9											
	83		O41 O45 O46									
	75	O7, B324		O10, 16, 40, B51, 53, 56, B59, 153,170, B174, 177, 315, B320, 323,330, B338								
	67	B180		B166, 168 B181, 317	O34, O35, N36							
	50	O22 N19, N25		O12	N17 N24		O36, B54 B158,161 B169,171 B176,327 B332					
	33	B155			N18 B50			O14				
	25	N7, N10 <i>N16</i> <i>(63)</i> <i>B155</i>		B159, 163 B167, 184			O49, B157 B164, 165 B185, 313 B314, 321, B326, 337		O4, O29, 24, O30, O32, 44, B52, 154 B172,173,179, B182,183,325 328, 329, 341			
	8				N23 <i>(25)</i>							
	0	N3, 14 <i>N12,20,</i> <i>N21,28,</i> <i>B319</i>	<i>N22</i> <i>(25)</i>	N8, N13, B334	N5	B1 62	N9 B156, 160 B322	N3 0	O37, <i>N4 N6</i> <i>(25),</i> B55,58, B178, B331, 333, 335, 336, B339, 340			O1,2,3, 5,N11, 29,B57, B318

Die hier gewählte Darstellungsform erlaubt es nicht, die Werte dieser dritten Sprache, also für Tarifit und Darija zu differenzieren. Bei den arabophonen Schülern (also insbesondere O7, O12, O22, O37 und O49) ist dies in der Regel das marokkanische Arabisch, das die Lücke füllt. Im Extremfall des Schülers O22 nimmt dieses immerhin die Hälfte des Einstellungsindex ein.

Bei den berberophonen Schülern ist die dritte Sprache überwiegend, aber keineswegs ausschließlich, das Berberische. Schüler, bei denen das marokkanische Arabisch einen nennenswerten Anteil im Index einnimmt, sind daher kursiv gesetzt; der Anteil des

marokkanischen Arabisch steht dahinter. Bei den Schülern N16 und N28 erreicht der Wert der darija 63%. Nur bei N28 ist die darija gleichzeitig die Sprache, die mit den Eltern neben Tarifit gebraucht wird. N16 beschreibt ihren familiären Sprachgebrauch dagegen als vollständig Berberisch.

Es gibt keine berberophonen Schüler mit einem höheren Indexwert für das Hocharabische als 62. Dies bedeutet, daß das Hocharabische generell eine unter den Berberophonen nicht sehr präferierte Sprache ist. Bei den Arabophonen umfaßt dagegen die Gruppe der hocharabisch orientierten fast ein Drittel. Umgekehrt liegt beim Französischen der Anteil der berberophonen Schüler mit einer starken Präferenz deutlich höher; allerdings befinden sich auch an diesem entgegengesetzten Pol mehr arabophonen Schüler (11 Schüler). Bei den arabophonen Schülern verteilen sich die meisten entlang der Linie Hocharabisch – Französisch, während nur sehr wenige der Berberophonen sich überhaupt dieser Linie nähern.

Auch bei den Einstellungsindices zeigen sich Geschlechterdifferenzen. Bei den Sechstklässlern in Berkane ist der Mittelwert des Einstellungsindex Hocharabisch bei den Jungen 0,366, während der der Mädchen nur 0,278 beträgt. Umgekehrt erreichen die Mädchen beim Mittelwert des Präferenzindex Französisch 0,561, die Jungen dagegen nur 0,418.

2.4. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die Ergebnisse der Erhebungen zu den soziokulturellen Rahmenbedingungen des Schriftspracherwerbs und der Identitätsbildung marokkanischer Schülerin-nen und Schüler vorgestellt. Dabei lag der Schwerpunkt der Betrachtung auf der zweisprachigen Provinzhauptstadt Berkane, während aus den beiden anderen Orten der empirischen Untersuchung, Nador und Oujda, nur ergänzende Daten zusammengetragen wurden.

Ausgangspunkt der Analyse bildete eine Auswahl von fünf Fallstudien, in denen exemplarisch unterschiedliche Konstellationen von soziokulturellen Faktoren vorgestellt wurden. Dabei sollten einerseits Fälle dokumentiert werden, in denen bestimmte Einstellungen kumuliert auftreten, wie bei Farida (+religiös, +traditionell, +Hocharabisch) oder Aicha (-religiös, -traditionell, -Hocharabisch), andererseits solche, in denen die Indikatoren auf andere Weise kombiniert werden: Muhammad (+religiös, -traditionell, +Hocharabisch) oder Leila (+religiös, -traditionell, -Hocharabisch). Die Gruppe der Schüler ohne ausgeprägte religiöse Orientierung und Sprachpräferenz (0 religiös, +traditionell, 0 Sprachpräferenz) wurde am Beispiel der Schülerin Fatima dokumentiert.

Diese Einstellungsprofile der Schüler überlagern sich mit soziokulturellen Randbedingungen: Niedriger Bildungsstand der Eltern scheint auch bei den Kindern die Herausbildung "modernerer" Lerneinstellungen zu verhindern oder zu verzögern. Religiöse Orientierung kann – zumindest bei höherem Bildungsgrad der Eltern – gepaart mit einer Präferenz des Französischen und des Hocharabischen auftreten und ist dann auch an eine klare Bildungsorientierung der Kinder gebunden. In jedem Fall unterrepräsentiert ist im Sample der Typ der letzten Fallbeschreibung (Fatima), da sich besonders bildungsferne Familien schwerer einer Befragung durch eine Studentin öffnen (vgl. auch bei Wagner 1993 das 11. Kapitel "Literacy and Poverty" S. 236-58,

das auf keinen eigenen quantifizierten Befragungen und Erhebungen beruht). Bildungsgrad und sozioökonomischer Status der Eltern driften, zumindest ab der Mitte der Skala, immer deutlicher auseinander, insofern eigener Bildungserfolg nicht mehr von selbst zu einem entsprechend hohen sozio-ökonomischen Status führt.

Es wird deutlich, daß jüngere Schüler noch stärker den imaginierten Stereotypen ihrer Eltern, z.B. über den Wert der Qur'anschule, verhaftet sind, als ältere Schüler. Trotz ihrer zum Teil noch eher traditionellen Unterrichtsformen trägt somit die marokkanische Schule dazu bei, daß sich moderne Einstellungen über den Zusammenhang von lernen und verstehen, lautem und leisem Lesen usw. durchsetzen. Ältere Schüler folgen auch immer weniger den sozial erwarteten Vorstellungen über erfolgreiche Schüler, bzw. sie begründen ihre Bestätigung der erwarteten Haltungen mit realistischen Einsichten in die soziale Wirksamkeit bestehender Geschlechter- und Sprachverhältnisse.

Auch das Geschlecht der Befragten erwies sich als relevanter Faktor, insbesondere bei den Lern- und Spracheinstellungen. Bei den Lerneinstellungen zeigte sich, daß in den ersten Schuljahren die Mädchen stärker als die Jungen traditionelle Auffassungen hoch bewerten, während sie in den letzten Grundschuljahren umgekehrt ein sehr klares Profil zugunsten moderner Einstellungen entwickeln. Die Analyse der Spracheinstellungen der älteren Schüler ergibt eine stärkere Tendenz der Mädchen zum Französischen, während die Bewertungen der Jungen eher zum Hocharabischen und / oder ihrer eigenen Herkunftssprache neigen. Beide Befunde könnten zusammenfassend so interpretiert werden, daß sich die Mädchen stärker als die Jungen die Elemente der Schulkultur aneignen, von denen sie sich eine Überwindung traditioneller Verhältnisse erhoffen.

Bei den Spracheinstellungen generell zeigt sich, insbesondere in der quantitativ am besten abgesicherten Erhebung in Berkane, ein besonders hoher Status des Französischen als inoffizieller zweiter Verkehrssprache, der vor allem in der Frage nach seiner (ökonomischen, beruflichen) Wichtigkeit deutlich wird. Allerdings bewerten Schüler der weiterführenden Schulen, deren soziale Zusammensetzung Folge eines erheblichen Ausleseprozesses ist, die klassische Bildungssprache Hocharabisch wieder etwas höher. Zwischen den Polen anerkannter Schulsprachen zeigt sich, zumindest in Nador, aber teilweise auch in Berkane, das bisher verborgene Prestige des Berberischen immer deutlicher. Marginal bleibt der Status jener Sprache, die als einzige selbstverständliche Herkunfts- und Familiensprache der großen Mehrheit aller Marokkaner ist: das marokkanische Arabisch.

3. Die Lese- und Schreibfähigkeiten der marokkanischen Schüler

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Lese- und Schreibtests im Hocharabischen vorgestellt und mit einigen soziokulturellen Variablen korreliert. Obwohl das Arabische zu einer der am weitesten verbreiteten Sprachen der Welt gehört und auch als solche international anerkannt ist, sind Studien zum Schrifterwerb von Kindern in arabischen Ländern nach wie vor sehr selten. Neben den bei Wagner (1993) referierten Arbeiten (Badry 1983, Azzam 1989) existiert mittlerweile eine etwas umfangreichere Forschung insbesondere in den Niederlanden, da im Zuge der Entwicklung und wissenschaftlichen Begleitung des muttersprachlichen Unterrichts auch Vergleichsstudien in Marokko durchgeführt wurden (Aarsen, de Ruiter & Verhoeven 1992, 1993, Aarts, R. & J.J. de Ruiter & L. Verhoeven 1993, 1995, de Ruiter 1997, Saidi 2001).

Aus den in diesen Forschungen entwickelten Erhebungsinstrumenten werden einige auch in der vorliegenden Untersuchung verwendet, aber im Blick auf die spezielle Fragestellung des Projekts abgewandelt: Bei den jüngeren Schülern (Vorschule, 1. und 2. Klasse) wurde – nach dem Vorbild der Studie von Wagner – ein sogenannter *früher Lesetest* durchgeführt, dessen Ziel es war, Wissen über Schrift- und Schriftlichkeit in seinen ersten Anfängen zu erfassen (Wagner 1993: 83). Zu den Aufgaben dieses Tests zur Erhebung protoliteraten Wissens gehören Tests zum Unterscheiden von Buchstaben, Worten, Buchstaben- und Wortgrenzen. Ab der 1. Klasse wurde außerdem ein produktiver Sprachtest durchgeführt, der aus einem Diktat in Hocharabisch bestand, das in allen Klassen einen übereinstimmenden und einen zunehmenden komplexeren Teil enthielt. Die Diktate wurden in allen Grundschulklassen und auch bei einer Teilgruppe der Oberschüler durchgeführt. (Saidi 2001: 65ff.)

3.1. Test zur Erhebung des proto-literaten Wissens

Der Test zur Erhebung des proto-literaten Wissens wurden in folgenden Jahrgangsstufen und an folgenden Einsatzorten durchgeführt:

In Berkane:

- Schüler der Vorschule (44) in den Vorschulen al-Manar (29) und Iqra‘ (15)
- 71 Schüler der 1. Jahrgangsstufe in den Schulen al-Masira und Bni Hani
- 69 Schüler der 2. Jahrgangsstufe in den Schulen al-Masira und Bni Hani

In Oujda:

- 30 Schüler aus insgesamt 4 Grundschulen

In Nador

- 18 Schüler aus drei Grundschulen

Im Folgenden werden die Teilaufgaben des frühen Lesetests beschrieben:

BK: Buchstaben-Konzept Arabisch: Der Test enthielt neben arabischen Buchstaben Zahlen und andere Symbole und Icons. Die Aufgabe bestand darin, in jeder Zeile unter drei items den Buchstaben auszuwählen.

WK: Wortkonzept-Arabisch: Der Test enthielt neben Abbildungen arabischer Wörter (also aus mindestens zwei Buchstaben bestehende Einheiten) auch einzelne

Buchstaben und andere Symbole. Die Aufgabe bestand darin, in jeder Zeile unter drei items das Wort auszuwählen.

In beiden genannten Tests wurde auch jeweils ein Item in lateinischer Schrift versteckt. Da die Aufgabe nicht nur in bezug auf „arabische Buchstaben / Wörter“ definiert war, bestand die Möglichkeit, auch den lateinischen Buchstaben bzw. das lateinische Wort anzukreuzen. Die Ergebnisse dieser Aufgabe wurden getrennt von den Gesamtergebnissen des Tests ausgewertet:

FB1: Erkennen eines lateinischen Buchstabens innerhalb des Buchstaben-Konzept-Tests

FW: Erkennen eines französischen Wortes als Wort innerhalb des Wortkonzept-Tests

Weitere Bestandteile des Frühen Lesetests waren:

BGA: Buchstaben-Grenzen-Arabisch: Der Tests enthielt jeweils Schreibungen mehrerer Buchstaben. Die Schreibungen sollten ein korrekt geschriebenes Wort ergeben. Dies erforderte eine Unterscheidung der Buchstabenformen nach ihrer Stellung innerhalb des Wortes: Buchstaben in finaler /isolierter Form durften nur am Wortende auftreten, mediale Formen nur im Wortinnern, initiale Formen nur am Wortanfang. In jeder Aufgabe war nur jeweils ein korrekt geschriebenes Wort enthalten.

FB2: Erkennen der lateinischen (französischen) Buchstaben im Kontrast mit arabischen Buchstaben und anderen Symbolen in einer eigenen Aufgabe (es wurde sowohl Gemischt-Antiqua als auch Kursivschrift verwendet)

BWA: Buchstaben-Wissen Arabisch: in dieser Aufgabe sollte der Schüler den richtigen Buchstaben aufgrund seines Namens interpretieren bzw. erkennen, welche unterschiedlich geschriebenen Buchstaben denselben Laut repräsentieren.

WGA: Wortgrenze Arabisch: In dieser Aufgabe sollten die Schüler Wortgrenzen von Spatien im Wortinnern unterscheiden, also das Testelement ermitteln, welches zwei Wörter enthielt, im Unterschied zu anderen Testelementen mit einem (bei bestimmten Buchstaben) obligatorischen Spatium im Wortinnern.

WBA: Wort-Bild-Zuordnung Arabisch: In dieser Aufgabe mußten die Schüler einem Bild eines von drei geschriebenen Wörtern zuordnen.

Die Ergebnisse der Tests in Berkane sind in der folgenden Tabelle / Graphik zusammengefasst:

Tab.3.1: Frühe Lesefähigkeiten in Berkane (Hocharabisch)

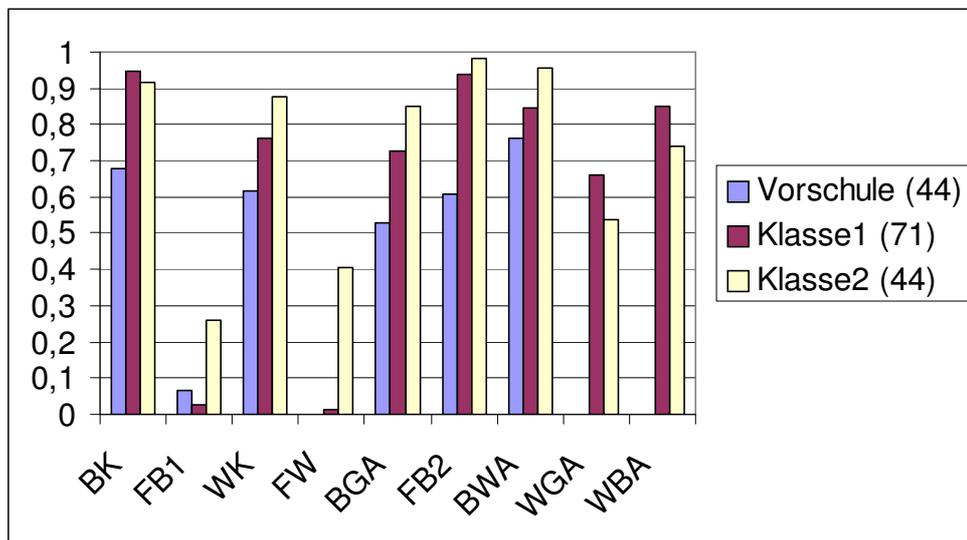
	BK	FB1	WK	FW	BGA	FB2	BWA	WGA	WBA
Vorschule	0,67	0,07	0,62	0,00	0,53	0,61	0,76		
Klasse 1	0,95	0,03	0,76	0,01	0,73	0,93	0,85	0,66	0,85
Klasse 2	0,92	0,26	0,88	0,41	0,85	0,98	0,96	0,54	0,74

Es werden jeweils die Mittelwerte der jeweiligen Jahrgangsstufe angegeben.

Es zeigt sich, daß bereits in der Vorschule in einem erheblichen Umfang frühe Lesefertigkeiten aufgebaut wurden. Zwar finden von der Vorschule zur Grundschule in allen Aufgabenbereichen nochmals erhebliche Zuwächse statt, doch liegen bereits bei den Vorschülern die proto-literaten Kompetenzen über 50%. Während die Buchstabenkenntnis der Vorschüler schon besonders weit entwickelt ist (0,761), ist

der Rückstand in den Bereichen Buchstabenkonzept, Wortkonzept und Buchstabenformen größer. Dies gilt auch für die Kenntnis der lateinischen Buchstaben; dort setzt der größte Zuwachs im ersten Schuljahr ein, obwohl in diesem Jahr Französisch noch nicht unterrichtet wird.

Graphik 3:1 Frühe Lesefähigkeiten in Berkane



Während im Bereich Buchstabenkonzept bereits in der 1. Klasse die 90%-Marke überschritten wird und danach nur noch ein geringer Zuwachs stattfindet, lernen die Zweitklässler in den Bereichen Wortkonzept, Buchstabengrenzen und Buchstabenkenntnis nochmals erheblich hinzu. Die niedrigsten Werte (unter 90%) werden in der zweiten Klasse in den Bereichen Wortkonzept und Buchstabengrenzen Arabisch erreicht.

Die versteckten französischen Elemente im Buchstabenkonzept- und im Wortkonzept-Test werden von den Vorschülern und Erstklässlern so gut wie nicht erkannt. Dies ändert sich erst bei den Zweitklässlern; allerdings liegen auch hier die Werte deutlich unter 40%. Dies bedeutet, daß die Schüler noch über kein sprachübergreifendes Buchstaben- bzw. Wortkonzept verfügen. Während sie die lateinischen Buchstaben in einer separaten Aufgabe meist genauso gut erkennen wie die arabischen, blenden sie dieses Wissen aus, wenn der Fokus auf arabischen Buchstaben zu liegen scheint.

Bei den beiden letzten Tests zu den Wortgrenzen und zur Wort-Bild-Zuordnung verhalten sich die Ergebnisse konträr zur Erwartung: hier tritt von der ersten zur zweiten Klasse ein Rückschritt ein. Die Ursachen hierfür sind nicht eindeutig zu bestimmen. Beim Wortgrenzentest ging es um eine Bestimmung der Wortgrenze allein aufgrund der graphischen Form; in beiden Fällen ergaben die geschriebenen Einheiten keinen Sinn. Da Wagner nur die Ergebnisse der Vorschüler und Erstklässler miteinander vergleicht (1993: 94), ergibt sich hieraus auch kein Anhaltspunkt für die Interpretation dieses Befundes. Da in beiden Tests nur jeweils ein Testelement geprüft wurde, ist die Validität des Tests eingeschränkt. In Nador und Oujda wurden weder der Wortgrenzen- noch der Wort-Bild-Zuordnungstest durchgeführt.

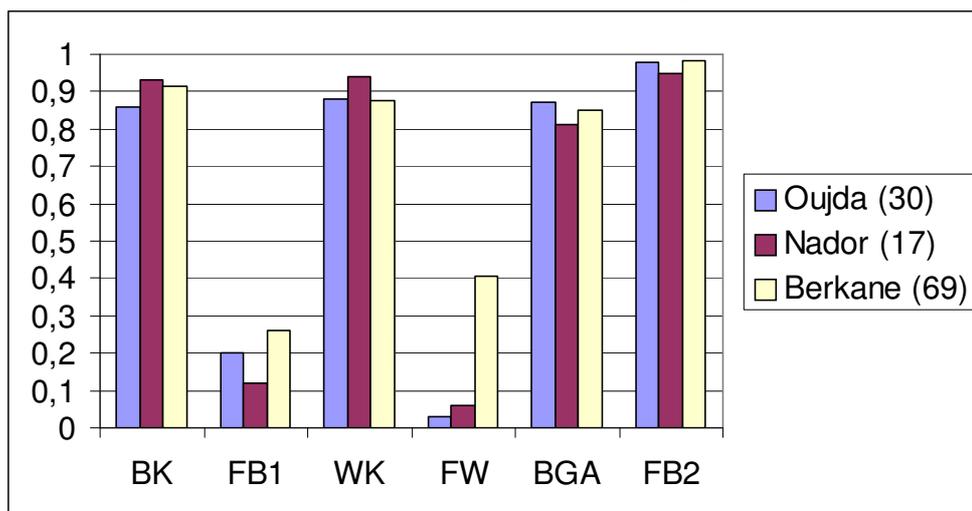
Die Ergebnisse der Tests bei den zweiten Klassen in Nador und Oujda sind in der folgenden Graphik (im Vergleich mit der 2. Klasse aus Berkane) zusammengefaßt :

Tab. 3.2: Vergleich Lesetests 2. Klasse Berkane / Oujda / Nador

	BK	FB1	WK	FW	BGA	FB2
Berkane	0,92	0,26	0,88	0,41	0,85	0,98
Oujda	0,86	0,20	0,88	0,03	0,87	0,98
Nador	0,93	0,12	0,94	0,06	0,81	0,95

Es werden jeweils die Mittelwerte der jeweiligen Jahrgangsstufe angegeben.

Graphik 3.2. Frühe Lesetests: 2. Klasse Berkane / Oujda / Nador



Die Unterschiede zwischen den drei Fallgruppen sind nicht sehr groß, obwohl die Aufnahmen in Nador und Oujda zum Beginn des Schuljahres, die in Berkane im letzten Drittel des Schuljahres stattfanden. Der deutlichste Vorsprung der Schüler in Berkane zeigt sich bei der Worterkennung Französisch, insofern als innerhalb des Wortkonzepttests von fast 40% der Zweitklässler in Berkane auch ein Wort in lateinischer Schrift erkannt wurde. Dies läßt sich evt. auf den Französischunterricht zurückführen, der ja erst im zweiten Schuljahr beginnt: in Berkane konnten die Schüler bereits einen sechsmonatigen Unterricht in dieser Sprache nutzen.

Die im Vergleich relativ niedrigen Werte Berkanes in den Bereichen Wortkonzept (WKA) und Buchstabengrenzen (BGA) können evt. darauf zurückgeführt werden, daß in Berkane jeweils die gesamte Klasse am Test teilnahm, in Oujda und Nador aber nur die Schüler, die auch an den anderen Teilen der Untersuchung teilnahmen.

3.2. Proto-literates Wissen und soziokulturelle Indikatoren

Für die Klassen 1 und 2 in Berkane wurde aus den Variablen

- Buchstaben-Konzept Arabisch (BKA)
- Wortkonzept Arabisch (WKA)
- Buchstabengrenzen Arabisch (BGA)
- Buchstaben-Wissen-Arabisch (BWA)
- Wortgrenze-Arabisch (WGA)
- Wort-Bild-Zuordnung-Arabisch (WBA)

ein „Früher Leseindex Arabisch“ errechnet. Es zeigte sich, daß sich die Mehrzahl der Schüler im oberen Leistungsbereich konzentriert. Um die Korrelation zu anderen Variablen zu erleichtern, wurden jeweils drei etwa gleich große Fallgruppen gebildet, die unterschiedliche Leistungsniveaus repräsentieren (vgl. Wagner 1993: 138). Das untere Drittel der Schüler umfaßte Werte von 0,1 bis 0,75 (also bereits zu etwa drei Vierteln korrekte Lösungen in allen Aufgaben), das mittlere Werte zwischen 0,75 und 0,90, das oberste Werte von über 0,90. Die Unterschiede zwischen der ersten und der zweiten Klasse sind hier wesentlich geringer als angenommen:

Tab.: 3.3. Früher Lesetest: Bildung von Fallgruppen (Berkane)

	1: niedrige bis mittlere Lesefähigkeit ($\leq 0,75$)	2 gute Lesefähigkeit ($>0,75. \leq 0,90$)	3 sehr gute Lesefähigkeit ($> 0,90$)	Mittelwert
1. Klasse	26 (36,6%)	18 (25,4%)	27 (38,0%)	0,7986
2. Klasse	22 (21,9%)	25 (36,2%)	22 (31,9%)	0,8130

Dies bestätigt einerseits die Ausgangshypothese, daß dieser Test nur Schüler mit einem sehr niedrigen Grad an schriftkulturellem Wissen in ausreichendem Maße differenziert. Auffällig ist jedoch, daß auch in der 2. Klasse der Anteil dieser Schüler noch etwas über ein Fünftel beträgt.

In Berkane konnten nur arabophone und zweisprachige Schüler miteinander verglichen werden. Es zeigt sich, daß die relativ kleine Gruppe der zweisprachigen Erst- und Zweitklässler im frühen Lesetest sogar deutlich besser abschneidet als die monolingual arabophone Hauptgruppe:

Tab.: 3.4. Früher Lesetest / sprachliche Verhältnisse (Berkane)

	1: niedrige bis mittlere Lesefähigkeit ($\leq 0,75$)	2 gute Lesefähigkeit ($>0,75. \leq 0,90$)	3 sehr gute Lesefähigkeit ($> 0,90$)	Mittelwert
arabophon (120)	43 (35,8%)	38 (31,7%)	39 (32,5%)	0,8051
zweisprachig darijatarifit (13)	1 (7,7%)	3 (23,1%)	9 (69,3%)	0,8833

In dem arabisch dominierten zweisprachigen Umfeld Berkanes scheint sich der Gebrauch des Berberischen als Familiensprache nicht hinderlich auf die frühen Lesefertigkeiten auszuwirken; bzw. er steht sogar im Zusammenhang mit eher überdurchschnittlichen Lesefertigkeiten, wie sie bei mehrsprachigen Schülern auch in anderen Kontexten beobachtet wurden (Bialystok 1988, Bialystok / Herman 1999, Bialystok /Luk / Kwan 2005).

Wie sich der Besuch unterschiedlicher Vorschuleinrichtungen auf den frühen Leseindex Arabisch auswirkt, zeigt Tabelle 3.5. Auch wenn ein Teil der Fallgruppen zu klein ist, um einen repräsentativen Trend anzuzeigen, wird doch deutlich, daß Kinder ohne Vorschulbesuch bzw. nur mit einem Besuch der Koranschule beim Index der frühen Lesefähigkeit deutlich schlechter abschneiden als Kinder mit Besuch der modernen Vorschule. Besonders günstig scheint sich der Besuch beider Vorschularten auf den frühen Schriftspracherwerb auszuwirken.

Tab.: 3.5. Früher Lesetest / Vorschulbesuch (Berkane)

	1: niedrige bis mittlere Lesefähigkeit (<=0,75)	2 gute Lesefähigkeit (> 0,75 <=0,90)	3 sehr gute Lesefähigkeit (> 0,90)	Mittelwert
ohne Vorschule (8)	9 (75%)	2 (16,7%)	1 (8,3%)	
nur Koranschule (5)	3 (60%)	1 (20%)	1 (20%)	
nur moderne Vorschule (rawđ) (87)	29 (29%)	35 (35%)	36 (36%)	
rawđ und Koranschule (20)	7 (30,4%)	5 (21,7%)	11 (47,8%)	

Da der frühe Lesetest in Oujda und Nador nur bei den Schülern der zweiten Klasse durchgeführt wurde und die „Deckeneffekte“³⁰ aufgrund der für diese Altersgruppe zu leichten Aufgaben noch deutlicher hervortraten als in Berkane, wurde auf eine Korrelierung dieser Ergebnisse mit soziokulturellen Daten verzichtet.

3.3. Produktiver Sprachtest Hocharabisch: Diktat

Ein Diktat als Indikator für den Schriftspracherwerb Arabisch wurde auch von Saidi (2001: 55f.) angewendet. Saidi testete Schüler des 5. Grundschuljahres in Marokko und des letzten Grundschuljahres in den Niederlanden. Interessanterweise zeigt die Auswertung des Diktats, die nach dem Muster einer globalen Fehleranalyse erfolgte, einen leichten Vorsprung der marokkanisch-niederländischen Schülergruppe: in dieser wurden durchschnittlich 84,2% aller Wörter korrekt geschrieben, in der marokkanischen nur 78,9% (Saidi 2001: 79-81).³¹

Für das Diktat der vorliegenden Untersuchung wurde ein Text ausgewählt, der vom Wortschatz, den verwendeten syntaktischen Strukturen und der erforderlichen orthographischen Sondermarkierungen auch für jüngere Schüler zwar noch bewältigbar, aber auch für Sekundarschüler noch anspruchsvoll genug sein sollte. Die Wahl fiel auf eine Passage des Romans „Tagebuch eines Staatsanwalts auf dem Lande“ von Taufiq al-Hakim, das zum Kanon des marokkanischen Gymnasiums gehört. Es war beabsichtigt, daß der Text nicht nur Wörter enthielt, deren Schreibung die Schüler bisher in der Schule noch nicht geübt hatten, sondern sogar solche, die ihnen gänzlich unbekannt waren. Die Schüler sollten gezwungen sein, sich ein vollständiges Verständnis des Textes teilweise zu erschließen.

³⁰ « Deckeneffekte » treten dann ein, wenn der Anteil der Probanden, der die gestellten Aufgaben vollständig löst, so hoch ist, daß das Sample nicht mehr in gleich große Teilgruppen gegliedert werden kann.

³¹ Saidi gibt als Erklärung für das günstigere Abschneiden der marokkanischen Schüler in Holland deren weiter entwickeltes metasprachliches Bewußtsein (Ebd. 85). Da die Resultate der beiden Gruppen nicht genauer vorgestellt werden, gibt es auch keine Möglichkeit, diese Hypothese zu überprüfen.

Die Diktate wurden in Berkane und in Oujda bzw. Nador nach zwei unterschiedlichen Verfahren durchgeführt. In Berkane wurde ausschließlich eine standardisierte Aufzeichnung des Diktattextes auf Kasette verwendet, die den Schülern dreimal vorgespielt wurde: einmal als gesamter Text im Überblick, einmal in Abschnitten von maximal drei Wörtern mit entsprechenden Pausen, schließlich einmal zur Zusammenfassung. Die jeweiligen Lehrer waren nicht beteiligt. In Oujda und Nador wurde dagegen – zusätzlich zu der standardisierten Methode und z.T. in Abstimmung mit den Lehrern – nochmals weitere Wiederholungen der einzelnen Teilstücke eingeschoben, wobei der jeweilige Text auch jeweils noch einmal vom Lehrer vorgesprochen wurde.

Beide Vorgehensweisen ergänzen sich in ihren spezifischen Vor- und Nachteilen: in Berkane fielen unterschiedlich starke Einflüsse der Lehrer weg, wodurch ein strikt einheitlicher Input erhalten blieb; dadurch konnte aber auch den unterschiedlichen Bedingungen der unterschiedlichen Altersstufen nicht Rechnung getragen werden. Insbesondere die Schüler der jüngeren Klassen waren vom Tempo des Diktats (aufgrund der zu kurzen Pausen zwischen den Textblöcken) überfordert; nur sehr wenigen Schülern gelang es, überhaupt den vollständigen Diktattext zu Papier zu bringen, da während des Schreibprozesses bereits weiter diktiert wurde. Auch war die auditive Wahrnehmung des Gesprochenen durch das Abspielen der Bandaufnahme (ohne eine unterstützende Präsentation durch einen Sprecher) beeinträchtigt.

In Nador und Oujda folgte die Prozedur des Diktats stärker den Bahnen dessen, was die Zweit- und Drittklässler gewohnt waren: das mehrmalige Abhören und Vorsprechen sicherte bei einer großen Mehrheit der Schüler die Vollständigkeit der Verschriftung; die mündliche Wiederholung durch die Lehrer erleichterte die differenzierte Wahrnehmung von Lauten. Dadurch kam es aber zu jeweils unterschiedlichen Situationen in jeder Klasse; es gab Ausspracheunterschiede zwischen den Lehrkräften. Unterschiedliche Grade der Explizitmachung von kontextualisierten Formen erleichterten in bestimmten Klassen auch die Rekonstruktion grammatischer Markierungen mehr als in anderen. Auch die Grade des Eingreifens der Lehrer in das Gesamtarrangement war durchaus unterschiedlich. Als extremes Beispiel ein kurzer Auszug aus den Feldnotizen aus einer Schule in Nador:

« ...Nach einigen Minuten kommt der Rektor zurück und erklärt das weitere Verfahren. Das Diktat muß ordentlich eingeübt werden, bevor es geschrieben werden kann. Dabei wird so verfahren, dass ich immer einen Satz oder Halbsatz vom Band vorspule, dann müssen die Kinder nachsprechen, dann greift der Rektor ein Wort heraus, das auf den Tafeln geübt wird... Nachdem alle das erste Wort geschrieben haben, müssen die Tafeln hochgehalten werden, und zwar in der richtigen Weise, nämlich direkt vor der Stirn, sodaß der Lehrer von vorn alles sehen kann. (vgl. ein entsprechendes Foto aus einer Koranschule in Wagner 1993, zweite Fotoseite nach S.48) Jemand mit einem Fehler muß nach vorne kommen und sich vor die Klasse stellen... Das Diktat selbst geht so vonstatten, dass immer ich ein Stück des Bandes vorspiele, das dann vom Rektor nochmals vorgesprochen wird. In dieser Zeit haben die Schüler den Stift in der erhobenen Hand, während der Ellbogen auf der Bank aufgestützt ist. Die Spitze des Stiftes zeigt nach unten. Dann folgt das Klopfzeichen, auf das hin sofort geschrieben werden muß. Wer fertig ist, hebt wieder den Stift. Nach einer gewissen Pause kommt ein erneutes Klopfzeichen ; jetzt müssen die Schüler

sofort aufhören und den Stift hochheben. Zur Not lassen sie eine Lücke. »
(Forschungstagebuch Oktober 2003, Eintrag vom 21.10.2004)

Diese jeweils unterschiedlichen Rahmenbedingungen erforderten bei der Auswertung der Diktate jeweils unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. In Berkane bildete die Vollständigkeit der Niederschrift nur einen Grenzwert, der von sehr wenigen mnemotechnisch überdurchschnittlich begabten oder trainierten Schülern erreicht werden konnte. Wichtiger, als alle Texte an diesem akrobatischen Maßstab zu messen, schien daher ein Vorgehen, das das Hauptaugenmerk auf die unterschiedlichen Strategien richtete, mit denen die Schüler den Stress eines zu schnell präsentierten Inputs bewältigten.

In Nador und Oujda erlaubte dagegen die sehr genaue und vollständige Wiedergabe der Diktattexte bei über 80% der Schüler, bestimmte Fehlertypen im einzelnen genauer zu untersuchen. Hierzu gehören neben Fehlschreibungen von Konsonantengraphemen insbesondere die Wiedergabe vokalischer Längen als Buchstaben (Pleneschreibung), die Vollständigkeit der Wortausgliederung (Vermeidung von Zusammenschreibung) und grammatische Markierungen, die nicht in lautlichen Unterschieden des gesprochenen Textes fundiert waren, wie der Definitivmarkierung, der Femininmarkierung und dem Alif Maqsura.³²

3.3.1. Die Diktate in Berkane

Die Auswertung der Diktate in Berkane konzentrierte sich auf die unterschiedlichen Schreibstrategien der Schüler: Konfrontiert mit einem Diktattempo, das es ihnen nicht erlaubte, länger über die Schreibungen einzelner Wörter nachzudenken, ohne etwas vom Folgenden zu verpassen, machten sie sich auf unterschiedliche Weise an die Optimierungsaufgabe, ein Maximum des gehörten Textes mit einem Maximum an phonographischer Genauigkeit, grammatischer Stimmigkeit und semantischer Schlüssigkeit wiederzugeben. Die Texte wurde also zunächst einem bestimmten Typus zugeordnet, bevor in einer quantitativen Analyse einige zentrale Indikatoren wie Texttreue zur Vorlage, Textlänge, Sinngehalt, Graphem-Phonem-Korrespondenzen und – als einziger grammatischer Indikator – Schreibung der Definitivheit untersucht wurden.

Die Schreibungen der Schüler können einerseits danach unterschieden werden, in welchem Grad sie den Diktattext überhaupt repräsentierten. Bei Texten mit einer minimalen Annäherung stimmt nur ein Wort mit dem Diktattext überein, maximale Annäherung würde eine vollständige Wiedergabe des Diktattexts implizieren, die aber in Berkane selten erreicht wurde.

In der Bearbeitung ihres Textes können die Schreibungen danach unterschieden werden, in welchem Grad ihre Schreibungen a) phonographischen, b) grammatischen und c) inhaltlichen Ansprüche an einen Text gerecht wurden. Diese drei Anforderungen erfordern ein jeweils unterschiedlich großes Fenster der

³² Eine ausführliche Diskussion dieser Indikatoren und ihrer orthographischen Implikationen folgt im 5. Kapitel dieser Untersuchung. Die Kategorie der morphologischen Konstantenschreibung, die ursprünglich ebenfalls am Beispiel des Diktats untersucht werden sollte, mußte ausgeklammert werden, da besonders in diesem Bereich die unterschiedlich starke Tendenz der Lehrer zur Schreiblautierung keinen Vergleich der einzelnen Klassen mehr zuließ.

Textbearbeitung: a) bei phonographischen Strategien ist der Bezugspunkt das jeweils zu schreibende Graphem, das auf seinen unmittelbaren Kontext, also die davor oder im Anschluß zu schreibenden Grapheme, abzustimmen ist. Der maximale phonographische Kontext ist das Wort. Fragen der Interpretierbarkeit eines so geschriebenen Wortes in bezug auf seinen grammatischen Kontext oder den Sinnzusammenhang des Satzes sind nicht relevant. b) Bei der syntaktischen Strategie ist das Fenster der Schreibung eine Wortform, die mit ihrem syntaktischen Kontext abgeglichen wird: nach einer Präposition muß ein Nomen oder ein Determinativ folgen, ein Verb kann nur unter bestimmten Umständen unmittelbar auf ein Verb folgen. Bei der syntaktischen Strategie werden die syntaktischen Nuten korrekt mit passenden Wörtern gefüllt, auch wenn der Sinnzusammenhang des Satzes teilweise ausgeklammert bleibt. c) In der semantischen Strategie ist das Fenster der Satz als Ganzes; die Wortfolge muß nicht nur syntaktisch korrekt sein, sondern auch einen Sinn ergeben, also plausibel sein. Der Sinn kann dann noch darüber hinaus mit weiteren Sätzen des Textes korrespondieren.

Entsprechend diesem Muster können bei den Diktaten der marokkanischen Kinder drei typische Strategien unterschieden werden:

1. Ein Teil der Schüler schreibt nur dann etwas auf, wenn er sicher ist, daß das Wort richtig verstanden wurde. Der Schüler orientiert sich an einer Wortform, die möglichst exakt mit der Norm übereinstimmt. Syntaktische und inhaltliche Fragen sind nur von geringem Interesse. Deshalb sind die Diktate dieses Typs immer unvollständig, sie enthalten nur einzelne Worte oder Teile von Sätzen (Texttyp 1). Im Extremfall wurde nur ein einziges Wort aus dem Diktat vollständig normgerecht verschriftet. Eine Analyse der Phonem-Graphem-Korrespondenzen läuft bei diesen Texten ins Leere, es sei denn, der gesamte Diktattext würde als Folie für die quantitative Bewertung verwendet: dann würden auch alle nicht verschrifteten Phoneme des Diktattexts als Fehlschreibungen gewertet, und die Lerner würden nur einen keinen Anteil korrekter Lösungen erreichen.

2. Nach einer vor allem bei älteren Schülern, aber auch schon bei einigen Erstklässlern anzutreffenden Strategie werden die unverständlichen Passagen des Textes durch vertraute Sätze bzw. Worte ersetzt, die dem Schüler bekannt sind; diese Schüler schrieben gar nicht oder nur zum Teil das vorgesehene Diktat, sondern griffen an unverständlichen Stellen auf bereits verfügbare Textstücke zurück. Dabei wurde auch die Reihenfolge der Worte relativ willkürlich verändert. Oft diente ein Wort aus dem Diktat als Ausgangspunkt für eine solche Neuformulierung, wie z.B. *xaraçtu* „ich ging hinaus“, das dann den Impuls zur Schreibung eines aus der Schule vertrauten Satzes liefert:

3.1.

laqad	xaraç	-tu	min	al-madrasa
PT	hinausgeh:PF	-1S	aus	DEF-Schule
„Ich bin (schon) aus der Schule herausgegangen.“				

Ein solches Vorgehen stellt eine strikt wortbezogene Auswertung vor nicht unerhebliche Schwierigkeiten: Da nun die z.T. relativ komplex lautenden Wörter des Diktats durch solche vertrauten und auch meist auswendig gelernten Wörter ersetzt sind, ist natürlich ein direkter Vergleich mit Texten nicht möglich, die sich am

gehörten Text orientierten: die substituierten Wörter sind als Schriftbild vertraut, d.h. die Phonem/Graphem-Zuordnung ist bekannt, eventuelle Sondermarkierungen wie das Ta Marbuta werden richtig gesetzt, obwohl sie evt. nur in diesem einen Fall mit dem Wort auswendig gelernt wurden und als grammatische Markierung gar nicht erworben sind.

Im Extremfall schreiben solche Schüler einen völlig anderen Text, bei dem nur ein Schlüsselwort mit dem Original übereinstimmt. Einige dieser Schüler näherten sich dem Wortlaut des Diktates schon etwas stärker an, wandelten aber den Inhalt durch ihre Ergänzungen in hohem Maße ab (Texttyp 4).

3. Eine dritte Strategie bestand schließlich darin, unverständliche Wörter zu ergänzen, indem einerseits nach dem Klang geschrieben, andererseits nur der unmittelbare syntaktische Kontext berücksichtigt wurde. Ob die neu geschriebenen Wörter inhaltlich zum gegebenen Text passten, berücksichtigten die Schüler hierbei meist nicht. Im Extremfall entstanden so auch auf Wortebene völlig sinnlose Laut- bzw. Zeichenfolgen. Manchmal versuchten die Schüler, wenigstens auf der Wortebene sinnvolle Wörter zu finden, die zwar zum Rest des Textes nicht passten, aber wenigstens auf der Wortebene sinnvoll waren (Texttyp 5).

In diesen Texten treten relativ häufig Abweichungen von Phonemen und Graphemen auf, die aber nach ihrer Schwere unterschiedlich gewichtet werden können. Bei phonographisch plausiblen Abweichungen stimmen die gewählten Grapheme zumindest in einem phonetischen Merkmal mit dem tatsächlich gehörten Laut überein. Allerdings kommt es auch hier teilweise zu semantischen Strategien: wird ein Laut falsch wahrgenommen, sucht der Schreiber nach einem Wort, das diesen Laut enthält aber trotzdem in den Kontext passt, und setzt sich dann auf der Wortebene über die Schreibung der anderen Phoneme, auch wenn sie zunächst wahrgenommen wurden, hinweg. Dies soll folgender Auszug aus dem Diktat im Vergleich mit dem Text Faridas verdeutlichen:

3.2. Auszug aus dem Diktatstext

محطم الاعصاب

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1*
mu.ħaṭṭam-a									l-ʔaʕsa:b
1	2	3	4						5 6 7 8 9 10
zerstör.PZP-AKK									DEF-Nerv.PI
„mit zerstörten Nerven“									

*Die Ziffern entsprechen den Graphemen des arabischen Textes; in der unteren Zeilen sind sie den entsprechenden Lautwerten in IPA zugeordnet. Den Kurzvokalen entsprechen keine Grapheme.

3.3. Diktat 04B28 (Farida):

من أعصم الأعصم

10*8	7	6	5	4	3*2*/	/	1		
min ʔaʕsam-a									l-ʔaʕsam
1	/	/	2*3*4						5 6 7 8 10
von beschützend.EL-AKK*									DEF-Zügel.PI*

*Mit * gekennzeichnete Grapheme weichen vom Diktatstext ab. Den mit / gekennzeichneten Graphemen entspricht kein Graphem / Phonem im Diktat.

Die von dieser Drittklässlerin dem originalen Wortlaut substituierten Schreibungen orientieren sich zunächst an einem phonetisch-phonologischen Modell: Die Grapheme 1 und 4 sowie 5-8 stimmen mit der normgerechten Schreibung des Diktats überein. Die Grapheme 2, 3 und 10 werden durch andere Grapheme widergegeben, deren Lautwerte zumindest ein gemeinsames phonetisches Merkmal aufweisen:

- dem [ħ] entspricht ein ebenso pharyngales, wenn auch stimmhaft artikuliertes [ʕ],
- dem [t̪] ein ebenso pharyngalisiertes und alveolar, aber frikativ artikuliertes [s]
- dem [b] ein ebenso labiales, aber nicht plosiv, sondern nasal artikuliertes [m]

Das letzte nicht übereinstimmend repräsentierte Phonem (der Vokal « a ») unterscheidet sich nur durch die Repräsentation der Länge.

Gleichzeitig stellt aber der gesamte von der Schülerin geschriebene Passus einen grammatischen Rekonstruktionsversuch dar : die syntaktische Nute des Konverbs wird mit einer Präpositionalgruppe gefüllt, deren letztes Element (wie im Original) ein definit markiertes Nomen ist. Obwohl die grammatische Bestimmung der Wortformen dem Kontext also in gewissem Maße Rechnung trägt, steht am Ende der Verschriftung kein möglicher Sinn ; einzig der Stamm ist im Lexikon belegt, nicht jedoch die jeweilige Wortform, noch weniger im Kontext mit den vorausgehenden Wörtern des Satzes. Insofern steht diese Schreibung zwischen einer rein phonographischen und einer semantisch-satzorientierten Strategie (b).

Daneben gibt es natürlich auch vollständig unleserliche Verschriftungen (Texttyp 8) und Texte mit minimalen Übereinstimmungen zum Diktat, die aber in einem ansonsten unleserlichen Text stehen (Texttyp 6). Diese Schüler sind noch weitgehend in einer phonographischen Phase; die Unmöglichkeit, ihren Text zu lesen, liegt gerade darin begründet, daß entweder

- die Buchstabenformen noch nicht ausreichend beherrscht werden
- oder die Zuordnung der gehörten Phoneme zu Graphemen im Blick auf mögliche Wortformen nicht gelingt.

Tab.3.6: Diktate Hocharabisch / Berkane: Verteilung der Texttypen nach Klasse

	Jahrgangsstufe		
	1	2	3
Fragmente korrekt Verschriftet (Typ1)	25 (38,5%)	12 (19,4%)	12 (22,2%)
vollständige Sätze ohne engen Bezug zur Vorlage (Typ 2)	11 (16,9%)	7 (11,3%)	11 (20,4%)
Fragmente ohne Sinn, aber formal möglich ergänzt (Typ 3)	2 (3,1%)	15 (24,2%)	13 (24,1%)
vollständig wortgetreue Texte (Typ 4)	2 (3,1%)	3 (3,2%)	1 (1,9%)
Fragmente mit phonographisch inkonsistenten Ergänzungen (Typ 5)	6 (8,6%)	13 (21%)	10 (18,5%)
phonographisch inkonsistenten Schreibungen (Typ 6)	8 (12,3%)	9 (14,5%)	7 (13%)
leeres Blatt (oder nur einzelne Buchstaben) (Typ 7)	11 (16,9%)	4 (6,5%)	0 (0%)

Bei der Auswertung ist zu beachten, daß das Diktat in der ersten und zweiten Klasse aus zwei Sätzen à 9 Wörtern bestand, in der 3. Klasse dagegen aus drei Sätzen à 14 Wörtern. Dies erklärt, warum der Anteil der vollständig wortgetreuen Texte in der dritten Jahrgangsstufe etwas zurückgeht.

Die Übersicht zeigt:

1. Der Teil der Schüler, der die Aufgabe des Diktates überhaupt nicht oder nur minimal bewältigt, nimmt von der ersten zur dritten Jahrgangsstufe erheblich ab (von 29,2% in der 1. Klasse über 21% in der zweiten Klasse auf nur noch 13% in der dritten); allerdings nimmt gleichzeitig der Anteil der Schüler zu, deren Texte teilweise noch inkonsistente Schreibungen enthalten (von 8,6% auf 18,5% in Klasse 3)
2. die Schreibstrategien differenzieren sich mit fortschreitendem Schulalter weiter: während in der 1. Klasse möglichst nur bekannte Wörter und damit entweder fragmentarisch (Typ 1) oder mit stark abweichenden Phantasietexten (Typ 2) verschriftet wird, kommt es erstmals ab der 2. Klasse in nennenswertem Umfang zu phonologisch-grammatischen Rekonstruktionsversuchen (Texttyp 3). Dieser Anteil umfasst auch in der 3. Klasse allein ein Viertel der Schüler.
3. Die semantisch-syntaktischen Umarbeitungen gehen in der 2. Klasse zurück, nehmen aber in der 3. Klasse wieder deutlich zu.

Im folgenden werden die Texte der wichtigsten Texttypen (1-3 und 5) nochmals anhand einiger quantitativen Indikatoren überprüft. Bei dieser Auswertung wurden folgende Indikatoren berücksichtigt:

1. Texttreue: Bei der Texttreue wurden nur die Worte gezählt, die mit dem Diktattext wirklich übereinstimmten. Dabei wurden auch fehlerhafte Wortschreibungen berücksichtigt, solange mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit die intendierte Wortform erkennbar war.
2. Textlänge: Die Wörter der Schülerschrift wurden gezählt und durch die Gesamtzahl der möglichen Wörter des Diktats dividiert.
3. Sinn: Unabhängig von der Frage der Texttreue wurde geprüft, ob der vom Schüler geschriebene Text einen Sinn ergab. Da das Diktat aus zwei bzw. drei vollständigen Sätzen bestand, mußte bei der Verschriftung auch ein entsprechend umfangreicher Sinnzusammenhang entstehen.
4. Phonem Graphem-Korrespondenz: Berücksichtigt wurden hier nur die Textteile, die einen erkennbaren Bezug zum Diktattext aufwiesen. Die vom Schüler geschriebenen Zeichen wurden mit der Normverschriftung des Diktats verglichen. Alle nicht oder abweichend verschrifteten oder zusätzlich zur gesprochenen Vorlage verschrifteten Phoneme wurden zusammengezählt und durch die Gesamtzahl der berücksichtigten Grapheme dividiert.
5. Grammatik: Geprüft wurde, ob die Definitivmarkierung normgerecht verschriftet wurde.

Der Indikator Texttreue erreicht (außer bei dem sehr seltenen Texttyp 4) die höchsten Werte bei den Texttypen 1 und 3, relativ dicht gefolgt vom Texttyp 2. Bei den Texten mit teilweise inkonsistenten Schreibungen ist der Wert „Texttreue“ am niedrigsten, mit deutlich abnehmender Tendenz im dritten Schuljahr.

Tab. 3.7: Diktate / Berkane: Durchschnittswerte der Indikatoren Texttreue und Textlänge nach Texttypen:

	Texttreue			Textlänge		
	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.
Fragmente korrekt verschriftet (Typ1)	0,40	0,55	0,55	0,42	0,56	0,52
vollständige Sätze ohne engen Bezug zur Vorlage (Typ 2)	0,35	0,49	0,52	0,57	0,78	0,78
korrekte Fragmente ohne Sinn, aber formal möglich ergänzt (Typ 3)		0,53	0,55		0,66	0,66
korrekte Fragmente mit phonographisch inkonsistenten Ergänzungen (Typ 5)	0,33	0,43	0,30	0,52	0,65	0,44

Definitionsgemäß stimmt der Indikator „Textlänge“ bei den Texten des Typs 1 fast vollständig mit dem Indikator „Texttreue“ überein. Die relativ geringen Abweichungen entstehen dadurch, daß in manchen Texten unterschiedliche Strategien gemischt waren, sie dann aber der am häufigsten verwendeten Strategie zugeordnet wurden.

Die längsten Texte werden von den Schülern geschrieben, die das Diktat so umschreiben, daß für sie plausible Texte entstehen. Während der durchschnittliche Grad der Übereinstimmung mit dem Original in den beiden höheren Klassen etwas über die Hälfte beträgt, werden vom absoluten Textumfang her etwa 4/5 des vorgesehenen Diktattextes erreicht. Diese Schüler rekonstruieren um die verstandenen Teile des Diktats herum neue Sinnzusammenhänge. Deutlich kürzer sind dagegen die Texte, in denen die Schüler sich enger an die Vorlage des Diktats halten, aber für sie unverständliche Passagen durch phonographisch angenäherte Schreibungen füllen.

Tab.: 3.8.: Diktate / Berkane: Durchschnittswerte der Indikatoren Sinn und Phonem / Graphem / Korrespondenz nach Texttypen:

	Sinn			Phonem / Graphem / Korrespondenz		
	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.
Fragmente korrekt verschriftet (Typ1)	0,53	0,58	0,53	0,88	0,96	0,87
vollständige Sätze ohne engen Bezug zur Vorlage (Typ 2)	0,84	0,84	0,80	0,90	0,93	0,87
korrekte Fragmente ohne Sinn, aber formal möglich ergänzt (Typ 3)		0,50	0,48		0,80	0,80
korrekte Fragmente mit phonographisch inkonsistenten Ergänzungen (Typ 5)	0,25	0,25	0,21	0,73	0,67	0,76

Der Indikator „Sinn“ erreicht die höchsten Werte bei Texttyp 2, da hier – auf Kosten der Treue zum gehörten Diktat – ein möglichst sinnvoller Text auf Satzebene angestrebt wird. Bei den Texttypen 1 und 3 sind die Werte für „Sinn“ etwa gleich niedrig, da die Textlücken und die nur lautsprachlich und grammatisch möglichen, aber nicht inhaltlich verbundenen Ergänzungen in gleicher Weise für den Sinn

uninterpretierbar blieben. Die niedrigsten Werte für „Sinn“ haben die z.T. auch phonographisch nicht lesbaren Texten.

Der Indikator Phonem-Graphem-Korrespondenz ist bei den Texten der Typen 1 und 2 etwa vergleichbar hoch, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen: bei Typ 1 wurden nur die Teile des Diktats verschriftet, die auch verstanden wurden und deren Graphie bekannt war. Bei Typ 2 wurden darüber hinaus nicht im Diktat enthaltene sinnvolle Wörter und Sätze geschrieben, bei denen die Schreiber in der Regel keine Probleme mit der Phonem-Graphem-Zuordnung hatten. Dagegen liegen die Werte des Typs 3 deutlich niedriger, da diese Schüler unverständliche Wörter des Textes nach Gehör bzw. grammatischem Kontext zu schreiben versuchten. Beim Texttyp 5 entstehen im Durchschnitt ebenfalls sehr niedrige Werte für die Phonem-Graphem-Zuordnungen, obwohl sich hier sehr unterschiedliche Strategien finden: manche Kinder schrieben einzelne Worte (aus dem Diktat oder frei assoziiert), ohne daß ein syntaktischer Zusammenhang berücksichtigt wurde, aber mit einer deutlichen Annäherung an die reguläre Orthographie; andere Texte enthielten mehr oder weniger unleserliche Teilstücke, bei denen die Zuordnung zu möglichen Phonemfolgen im Text (z.T. unterhalb der Wortebene oder über Wortgrenzen hinweg) nur sehr geringe Übereinstimmungen ergab.

Der Indikator „Definitivitätsmarkierung“³³ zeigt bei den Texttypen der 3 Altersgruppen folgende Verteilung:

Tab.: 3.9.: Diktate / Berkane: Definitivitätsmarkierung

	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.
Fragmente korrekt Verschriftet (Typ1)	0,84	0,82	0,85
vollständige Sätze ohne engen Bezug zur Vorlage (Typ 2)	1,00	0,79	0,88
korrekte Fragmente ohne Sinn, aber formal möglich ergänzt (Typ 3)	1,00	0,70	0,84
korrekte Fragmente mit phonographisch inkonsistenten Ergänzungen (Typ 5)	0,83	0,46	0,30
inkonsistente Schreibungen (Typ 6)	0,19	0,11	0,07
Durchschnitt pro Jahrgangsstufe gesamt	0,65	0,59	0,65

Bei diesem Indikator ist zu berücksichtigen, daß viele Schüler des Texttyps 6 keine und Schüler des Texttyps 5 oft nur sehr wenige Belege aufwiesen. Bei der Berechnung des Anteils des jeweiligen Texttyps bzw. des Durchschnitts der gesamten Jahrgangsstufe wurden diese Probanden aber mit berücksichtigt.

In bezug auf die Anwendung der Definitivitätsmarkierung bestehen zwischen den drei Jahrgangsstufen bei den Texttypen 1-3 nur geringe Unterschiede. Da für die Berechnung nur die Summe der tatsächlich vorkommenden Kontexte gebildet wurde, blieb hier der Faktor Textlänge ohne Einfluß; auch konnten Nomina, die semantisch oder aufgrund des Schriftbildes nicht eindeutig interpretiert werden konnten, aufgrund der korrekten DEF-Markierung dennoch als Fälle berücksichtigt werden.

³³ Zur Form und Funktion der Definitivitätsmarkierung im Hocharabischen vgl. Kap. 5.3.1.

Auffällig sind die Ergebnisse des Texttyps 5: in der ersten Klasse enthalten diese Texte noch überwiegend korrekte Schreibungen, in der relativ kleinen Gruppe der Drittklässler dagegen überwiegend Normabweichungen. Bei den Texten des Typs 6 liegen wiederum in allen Jahrgangsstufen die Werte für DEF sehr niedrig, wobei sich hier fehlende Kontexte und nicht normgerechte Schreibungen überlagern. Bei der Bildung des Durchschnittswerts der drei Klassen ist zu berücksichtigen, daß in der ersten Klasse der niedrige Gesamtdurchschnitt durch die große Zahl von Schülern zu erklären ist, die das Diktat überhaupt nicht bewältigten und daher leere Blätter abgaben. Die Zahl der möglichen Kontexte für Definitheit ist mit 1,14 je Text daher relativ niedrig. In der dritten Klasse zeigen sich dagegen bei einer gleichzeitig sehr viel höheren Zahl an definiten Kontexten (1,78) auch sehr viel mehr normabweichende Schreibungen.

Das spezielle Format der Aufgabenstellung der Diktate in Berkane – Vorspielen eines Textes vom Band ohne ausreichend lange Pausen – ermöglichte eine Unterscheidung der Lerner nach ihren Schreibstrategien unter besonderem Stress. Die Auswertung der Diktate in Berkane zeigt, daß sich die Zuordnung einzelner Texte zu bestimmten Texttypen aufgrund ihrer Schreibstrategie („nach dem Sinn“, grammatisch, phonographisch) auch an der quantitativen Verteilung bestimmter Textmerkmale ablesen läßt. Diese Schreibstrategien ergeben sich unserer Auffassung nach nicht zufällig, sondern stehen mit bestimmten Lernerfahrungen und Vorstellungen über erfolgreiches Lernen in Zusammenhang. Hierauf wird im letzten Teil dieses Kapitels nochmals eingegangen.

3.3.2. Die Diktate in Oujda und Nador

In Oujda und Nador wurden nur die Diktate der Schüler ausgewertet, von denen auch mündliche und schriftliche Texte erhoben wurden. Dies führt zu einem Sample von 31 Texten aus Jahrgang 2 und zu 32 Texten aus Jahrgang 3. In der folgenden Übersicht sind die wichtigsten Indikatoren zusammengestellt:

Tab.: 3.10.: Diktate / Oujda – Nador: Texttreue / Graphemtreffer / Wortausgliederung

Klasse	Texttreue (Zahl der Wörter / Gesamtzahl)	Graphem- treffer (Konso- nanten)	Graphem- treffer (Lang- vokale)	Wortausglie- derung (Funktions- wörter)
Nador 2. Klasse (16)	0,81	0,82 (0,87)	0,65	0,81
Nador 3. Klasse (17)	0,96	0,92	0,66	0,85
Oujda 2. Klasse (15)	0,96	0,88	0,78	0,89
Oujda 3. Klasse (15)	0,98	0,94	0,86	0,93

Außer den Zweitklässlern aus Nador zeigt sich beim Indikator Texttreue der große Unterschied zu den Schülern in Berkane: die überwiegende Mehrzahl der Diktate sind vollständig (mit Lücken von maximal 1-2 Wörtern). Nur bei den Zweitklässlern in

Nador gibt es zwei Ausreißer: die Schüler waren nur in der Lage, wenige Worte des Diktates überhaupt zu verschriftet (analog zu Texttyp 6 in Berkane).³⁴

Bei der Auswertung der Phonem-Graphem-Korrespondenzen wurde zwischen Langvokalen³⁵ und Konsonanten unterschieden. Bei den Konsonanten wurde geprüft, ob sie entsprechend oder abweichend von der Vorlage oder gar nicht verschriftet wurden; auch Metathesen von Graphemen wurden nur als ein Fehler gewertet. Zusätzliche Schreibungen von Graphemen (ohne Bezug zur Vorlage) wurden ebenfalls in diesem Indikator zusammengefaßt.

Gemessen an der Vorlage liegen die Werte relativ hoch. Ein direkter Vergleich mit den Resultaten von Saidi (2001) verbietet sich allerdings, da dieser auch bei nur einem Fehler im Wort das gesamte Wort als „fehlerhaft“ einstuft. Ein Vergleich mit den Texten in Berkane ist möglich, solange nur die fragmentarischen Texte des Typs 1 und die relativ freien Texte des Typs 2 verglichen werden. Die beiden anderen untersuchten Texttypen in Berkane weisen niedrigere Phonem-Graphem-Korrespondenzen auf.

Die Langvokale bilden einen relativ kleinen Teilbereich von einem Siebtel der insgesamt verwendeten Grapheme. Bei ihrer Schreibung gibt es größere Unsicherheiten als bei den Konsonanten, da für marokkanische Kinder der Kontrast in den Vokalquantitäten schwer wahrnehmbar ist und daher häufig zur Interpretation eines Langvokals als Kurzvokal führt, der dann nur mit einem Hilfszeichens (und keinem Buchstabens) verschriftet wird. Dies gilt in noch größerem Maße für die Texte aus Nador als für die Texte aus Oujda (vgl. Kapitel 5.3. für eine ausführliche Diskussion dieses Themenbereichs).

Da die Diktate immer in relativ kleinen Wortgruppen gesprochen wurden, sind Zusammenschreibungen über diese Syntagmen hinaus nicht zu erwarten. Innerhalb der als prosodische Einheit diktierten Wortgruppen treten aber relativ häufig Zusammenschreibungen auf. Kandidaten für solche Zusammenschreibungen sind:

- Präpositionen und folgende Nomina (3 Fälle im Diktat)
- die Negation und das folgende Verb (1 Fall im Diktat)
- die Konjunktion *ħtta* „bis“ und das folgende Verb (1 Fall im Diktat)

Neben diesen „klassischen“ Anwärtern für Zusammenschreibung traten insgesamt nur zweimal noch weitere Zusammenschreibungen auf, sodaß von maximal fünf möglichen Kontexten für Zusammenschreibung ausgegangen werden konnte. Der Indikator mißt also den Grad der Wortausgliederung in bezug auf diese fünf Funktionswörter. Die Tabelle zeigt, daß Zusammenschreibungen auch in den 3. Klassen noch relativ häufig auftreten. Wiederum schneiden die Schüler aus Nador bei diesem Indikator etwas schlechter ab als die Schüler aus Oujda.

³⁴ Die verzerrenden Auswirkungen dieser beiden Schüler zeigen sich auch noch beim folgenden Indikator. Bei den Langvokalen und der Wortausgliederung fallen diese beide Textfragmente nicht mehr ins Gewicht, da sie in bezug auf diese beiden Variablen nicht ausgewertet werden konnten.

³⁵ Zur Diskussion des Vokalsystems im Hocharabischen und seiner graphischen Repräsentation im arabischen Schriftsystem vgl. Maas / Mehlem 2003, Anhang 2 (S.537ff.), sowie Kap. 5.3. dieses Berichts.

Tab.: 3.11.: Diktate / Oujda – Nador: Grammatische Indikatoren

	Definitheit	Femininmarkierung	Alif Maqsura
2. Klasse (16) Nador	0,81	0,44	0,13
3. Klasse (17) Nador	0,81	0,49	0,27
2. Klasse (15) Oujda	0,79	0,56	0,02
3. Klasse (15) Oujda	0,90	0,73	0,56

In der Tabelle sind schließlich die drei wichtigsten Indikatoren der grammatischen Analyse zusammengefaßt. Beim Indikator „Definitheitsmarkierung“ liegen die Schüler aus Oujda und Nador zunächst gleichauf, während sind in der 3. Klasse ein leichter Vorsprung der Schüler aus Oujda herausbildet. Ähnliches gilt für die Femininmarkierung, deren Erwerb aber in dieser Alterstufe generell noch nicht gesichert ist. Beim *Alif Maqsura*, einer Sonderschreibung des Langvokals a im Auslaut bestimmter Wörter, liegen die Werte aller Schülergruppen besonders niedrig, wiederum mit Ausnahme der 3. Jahrgangsstufe in Oujda.³⁶ Wie diese Befunde in bezug auf den Lernerfolg arabophoner im Vergleich mit berberophonen Schülern zu interpretieren sind, wird im letzten Abschnitt dieses Kapitels nochmals aufgegriffen.

3.4. Ergebnisse des frühen Lesetests und des Diktats im Vergleich

Bei den Schülern der ersten beiden Klassen in Berkane konnte ein Vergleich zwischen den Ergebnissen der Kompetenzberechnungen zur frühen Lesekompetenz und den Diktaten durchgeführt werden.

Zu diesem Zweck wurde aus den einschlägigen Variablen ein früher Leseindex Arabisch errechnet (ohne die Variablen zu den Buchstaben und Wörtern in lateinischer Schrift). Wie bereits aus der Analyse der frühen Lesekompetenz deutlich wird, liegen die Resultate der meisten Schüler im oberen Bereich. Um einen Vergleich mit den Texttypen beim Diktat zu ermöglichen, wurden die Probanden im unteren, mittleren und oberen Drittel des frühen Leseindex jeweils zu Fallgruppen gruppiert.

Es ist daher davon auszugehen, daß alle Schüler mit Lücken beim Index des frühen Lesens auch beim Diktat gewisse Defizite aufweisen, wie sie sich insbesondere bei den Texttypen 5, 6 und 7 zeigen. In der folgenden Tabelle (3.12.) werden die Fallgruppen des frühen Leseindex und die Texttypen des Diktats jeweils für die ersten beiden Klassen in Berkane einander gegenübergestellt:

Tab.: 3.12.: Gegenüberstellung Früher Leseindex / Diktate (Berkane)

	Index der frühen Lesefähigkeit		
	1 < 0.33	2 < 0.68	3 >= 0.68
Fragmente korrekt Verschriftet (Typ1)		5	32
vollständige Sätze ohne engen Bezug zur Vorlage (Typ 2)		1	17
korrekte Fragmente ohne Sinn, aber formal möglich ergänzt (Typ 3)		1	16
vollständig übereinstimmende Texte			4

³⁶ Zur Form und Funktion der Femininmarkierung vgl. Kapitel 5.3.2.; zur Diskussion des Alif Maqsura Kapitel 5.3.3.

	1 < 0.33	2 < 0.68	3 >= 0.68
korrekte Fragmente mit phonographisch inkonsistenten Ergänzungen (Typ 5)		3	16
phonographisch inkonsistente Schreibungen (Typ 6)		9	6
leeres Blatt (oder nur einzelne Buchstaben) (Typ 7)	3	4	7

Wie zu erwarten war, sind die einzigen drei Schüler, die im frühen Lesetest Werte von unter 0.33 erreichten, auch nicht imstande, einen diktierten Text zu schreiben. Die Schüler mit mittleren Werten im frühen Lesetest verteilen sich zwar auf sechs verschiedene Texttypen, sind aber bei den Texttypen 6 und 7 deutlich überrepräsentiert. Die höchsten Werte der Frühen Lesetests erreichen die Texttypen 2 und 3, die jeweils unterschiedliche Strategien der Rekonstruktion unverständlicher Diktateile verfolgen: Lautlich-grammatische Annäherung bei maximaler Texttreue einerseits (Typ 3) bzw. Aufbau eines semantisch und syntaktisch kohärenten Zusammenhangs unter Verzicht auf Texttreue andererseits (Typ 2). Nur leichte Rückstände weisen die beiden anderen Texttypen auf, bei denen Teile des Diktats korrekt, andere dagegen gar nicht (Typ 1) bzw. in einer phonologisch inkonsistenten Form verschriftet wurden (Typ 5).

Bei den Diktatanalysen in Berkane stand die Untersuchung qualitativ unterschiedlicher Strategien und nicht die möglichst exakte Messung einer linear ansteigenden schriftsprachlichen Kompetenz im Vordergrund. Um dennoch zwischen beiden Indikatoren Vergleichbarkeit herzustellen, wurde analog zum Index der frühen Lesefähigkeit ein Index der Schreibfähigkeiten (Diktatindex) gebildet, bei dem die Texttypen in eine ordinale Skala überführt wurden. Dem Texttyp 7 wurde dabei der Wert 0, dem Texttyp 6 der Wert 0,2, dem Texttyp 5 der Wert 0,4 und dem Texttyp 4 der Wert 1,0 zugewiesen. Die Werte der übrigen drei Texttypen (1,2 und 3) richteten sich danach, ob eine Texttreue von mindestens 50% erreicht wurde. Diese Texte erhielten den Wert 0,8, alle übrigen den Wert 0,6.

3.5. Ergebnisse der Diktatanalyse und soziokulturelle Indikatoren

Berkane

Wie im Falle des frühen Lesetests, werden auch für die Diktatanalyse Zusammenhänge zu einigen soziokulturellen Indikatoren exploriert. Dafür werden Fallgruppen nach zwei unterschiedlichen Kriterien gebildet: die Einstufung der Lerner nach qualitativ bestimmten Texttypen, die keine Berechnung von Mittelwerten erlaubt, und der quantitativ orientierte Diktatindex, der es erlaubt, jeden Lerner auf einer Skala zwischen 0 und 1 einzutragen. Um auch beim Diktatindex zu sinnvollen Fallgruppen zu gelangen, wurden die Schüler (nach dem Kriterium des jeweils erreichten Eintrags) in drei etwa gleich große Fallgruppen aufgeteilt.

Beim Vergleich mit der Familiensprache und der jeweils besuchten Vorschule wird dieser stärker quantifizierende Index zugrundegelegt, da nicht davon auszugehen ist, daß eine bestimmte Schreibstrategie (Orientierung auf sinnvolle Sätze oder auf phonographische Treue zur Vorlage) mit dem Gebrauch unterschiedlicher Sprachen in der Familie oder Vorschulerfahrungen sinnvoll korreliert werden kann. In bezug auf

die Lerneinstellungen (Präferenz der Vorschule bzw. Präferenz des Auswendiglernens gegenüber dem Verstehen) steht aber der qualitative Bezug zu den präferierten Schreibstrategien der Schüler im Vordergrund.

Anders als im Falle des frühen Lesetests ergibt sich beim Diktatindex kein signifikanter Zusammenhang zwischen Familiensprache und schriftsprachlicher Kompetenz im Hocharabischen. Unter den zweisprachigen Schülern in Berkane befindet sich zwar eine geringere Zahl von schwachen Schülern der Texttypen 6 und 7 (10% gegenüber 21,8%), dafür konzentrieren sich aber in der arabophonen Gruppe alle besonders erfolgreichen Lerner (Texttyp 3).

Tab.: 3.13.: Berkane: Diktatindex und Besuch der Vorschule

Art der Vorschule	Schreibkompetenz Hocharabisch (Diktatindex)		
	niedrig	mittel	hoch
ohne Vorschule (11)	9 (81,8%)		2 (18,2%)
nur Koranschule (4)	2 (50%)	1 (25%)	1 (25%)
nur moderne Vorschule (rawḍ) (118)	38 (32,2%)	41 (34,7%)	39 (33,1%)
rawḍ und Koranschule (48)	19 (39,6%)	13 (27,1%)	16 (33,3%)

In Bezug auf die Art der zuvor besuchten Vorschule bestätigt sich der Befund: Kinder ohne Vorschulbesuch befinden sich fast ausschließlich in der leistungsschwächsten Gruppe, gefolgt von den (statistisch nicht auswertbaren) Koranschülern und schließlich den Schülern mit Vorschulerfahrungen in beiden Bereichen. Den günstigsten Wert erreichen die Schüler, die eine moderne Vorschule besucht haben. Im oberen Bereich nähern sich die Werte dieser Schülergruppe und der Gruppe mit Vorschulerfahrungen außerhalb auch in der Koranschule wieder deutlich an.

Dagegen wurden die Lerneinstellungen der Schüler (Vorschulpräferenz und Auswendiglernen / Verstehen) mit den Texttypen in Beziehung gesetzt:

Tab. 3.14.: Berkane: Texttypen und Lerneinstellungen

	Vorschulpräferenz		Lerntyp	
	Koranschule (97)	moderne Vorschule (77)	auswendig-lernen (139)	verstehen (35)
Fragmente korrekt Verschriftet (Typ1)	37 (38,1%)	12 (15,6%)	41 (29,5%)	8 (22,9%)
vollständige Sätze ohne engen Bezug zur Vorlage (Typ 2)	11 (11,3%)	17 (22,1%)	18 12,9%	10 (28,6%)
Fragmente ohne Sinn, aber formal möglich ergänzt (Typ 3)	9 (9,3%)	20 (26%)	25 (18%)	4 (11,4%)
vollständig wortgetreue Texte (Typ 4)	4 (4,1%)	1 (1,3%)	4 (2,9%)	1 (2,9%)
Fragmente mit phonographisch inkonsistenten Ergänzungen (Typ 5)	13 (13,4%)	14 (18,2%)	20 (14,4%)	7 (20%)
phonographisch inkonsistente Schreibungen (Typ 6)	15 (15,5%)	7 (9,1%)	19 (13,7%)	4 (11,4%)
leeres Blatt (oder nur einzelne Buchstaben) (Typ 7)	8 (8,2%)	6 (7,8%)	12 (8,6%)	1 (2,9%)

Hier werden deutliche Zusammenhänge erkennbar: Schüler, die die Koranschule und das Auswendiglernen für die jeweils erfolgreicherer Lernformen halten, schreiben möglichst nur Wörter, die sie kennen, und vermeiden insbesondere semantisch orientierte Rekonstruktionen, die sich von der Vorlage entfernen. Umgekehrt präferieren Schüler, die „Verstehen“ und die moderne Vorschule für erfolgreicher halten, auch semantischen Strategien in ihren Diktattexten. Gleichzeitig liegt der Anteil der Schüler der Texttypen 6 und 7, die die gestellte Aufgabe am schlechtesten bewältigen, bei der Koranschule und dem „Auswendiglernen“ als Lernform besonders hoch. Schüler, die die moderne Vorschule und das Verstehen als Lernstrategie präferieren, erweisen sich damit zwar nicht unbedingt als erfolgreicher im Erwerb der arabischen Schriftsprache, entwickeln aber einen ausgeprägteren Sinn dafür, daß der geschriebene Text einen Sinn ergeben muß. Was die eher formale Nutzung grammatischer Ressourcen bei der Verschriftung angeht (Texttyp 3), ist hier einerseits ebenfalls der Anteil derer, die die moderne Vorschule präferieren, größer; gleichzeitig präferieren aber auch mehr dieser Schüler das Auswendiglernen als Lernform, was z.T. auch mit dieser phonographischen Strategie vereinbar ist.

Oujda / Nador

Für die Auswertung der Diktate in Oujda und Nador wurde nur ein quantitativer Index der Schreibkompetenz in Hocharabisch ermittelt, in dem die wichtigsten Variablen (Texttreue, Graphemtreffer: Konsonanten, Vokalschreibung, Wortausgliederung und Sondermarkierungen) zusammengefaßt wurden. Zunächst werden die Ergebnisse für die zwei Städte aufgeschlüsselt:

Tab. 3.15.: Diktatindex – Oujda / Nador

	1: niedrige bis mittlere Schreibkompetenz (<=.74)	2: hohe Schreibkompetenz	3: sehr hohe Schreibkompetenz	Mittelwert
Nador	13 (39,4%)	13 (39,4%)	7 (21,2%)	0,7391
Oujda	7 (22,6%)	8 (25,8%)	16 (51,6%)	0,8410

Die durchschnittliche hocharabische Schreibkompetenz der befragten Schüler in Oujda liegt erheblich über den entsprechenden Werten für Nador. Dies gilt sowohl für den Mittelwert des Diktatindex Arabisch als auch für die Verteilung der drei ausgewählten Fallgruppen. Die berberophonen Schüler weisen insbesondere in den grammatischen Indikatoren (Wortausgliederung, Definitheit, Femininmarkierung, Alif Maqsura) gegenüber den Arabophonen einen leichten Rückstand aufweisen, der allerdings meist erst im 3. Schuljahr in Erscheinung tritt. Dies gilt aber weder für die Texttreue noch die phonographische Schreibung von Konsonanten; bei diesen Indikatoren verhalten sich die Gruppen aus beiden Städten gleich.

Da in beiden Städten ländliche und städtische Schulen mit einem Einzugsgebiet aus der Mittelschicht bzw. unteren Mittelschicht etwa gleich stark vertreten sind, liegt es nahe, diesen Unterschied auf sprachliche Faktoren zurückzuführen. Dies gilt aber nicht generell für Berberophone, wie die folgende Übersicht zeigt

Tab.: 3.16: Nador / Oujda: Schriftsprachkompetenz und Familiensprache

Familien- sprache	1: niedrige bis mittlere Schreib- kompetenz (≤ 74)	2: hohe Schreib- kompetenz	3: sehr hohe Schreib- kompetenz	Mittelwert
Tarifit	9 (37,5%)	12 (50%)	3 (12,5%)	0,7229
Tarifit und Darija*	4 (33,3%)	2 (16,7%)	6 (50%)	0,8125
Darija	7 (25%)	7 (25%)	14 (50%)	0,8343

*hierunter fallen auch drei Schüler, die als Familiensprache zwar nur darija nennen, die Bildergeschichte aber auch auf Berberisch erzählen und verschriften können.

Die Auswertung zeigt, daß nur die dominant Berberophonen einen deutlich geringere Kompetenz bei der Verschriftung des Hocharabischen aufweisen. Die zweisprachigen Kinder und die Arabophonen unterscheiden sich dagegen nur geringfügig. Dieser Befund entspricht etwa den Angaben aus Berkane, wo ja nur eine relativ kleine zweisprachige Gruppe befragt werden konnte, während es Berber mit ausschließlich berberischer Familiensprache an der Grundschule überhaupt nicht mehr gab.

Als letzter Indikator wurde die besuchte Vorschule mit den Sprachkompetenzen in Hocharabisch verglichen:

Tab.: 3.17: Nador / Oujda: Schreibkompetenz und Vorschulbesuch

Vorschule	1: niedrige bis mittlere Schreib- kompetenz (≤ 74)	2: hohe Schreib- kompetenz (≤ 88)	3: sehr hohe Schreib- kompetenz (> 88)	Mittelwert
keine	8 (34,8%)	8 (34,8%)	7 (30,4%)	0,7670
rauwd	8 (24,2%)	12 (36,4%)	13 (39,4%)	0,8121
Koranschule	4 (50,0%)	1 (12,5%)	3 (37,5%)	0,7525

In Oujda und Nador schneidet die (allerdings relativ kleine) Gruppe der Koranschüler noch etwas schlechter ab als die Gruppe der Schüler, die überhaupt keine Vorschule besucht haben. Am günstigen ist die Situation der Schüler, die eine moderne Vorschule besuchen konnten. Auch dieses Ergebnis passt zu den Befunden in Berkane, auch wenn die örtlichen Gegebenheiten des Vorschulangebotes in allen drei Städten nur bedingt miteinander vergleichbar sind.

3.6. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die Ergebnisse der Untersuchungen zum Schriftspracherwerb Hocharabisch bei den jüngeren Schülern (erste bis dritte Klasse, teilweise auch Vorschule) vorgestellt und mit einigen soziokulturellen Indikatoren korreliert. Der „Index der frühen Lesefähigkeit“ zeigte (vor allem aufgrund der Auswertung in Berkane) die Verbreitung des Wissens über Buchstaben, Buchstabenformen, Wörter und Wortabgrenzungen schon bei Vorschülern und seine starke Zunahme im ersten Schuljahr. Kinder, die überhaupt keine Vorschule besuchten, weisen bei diesem Index erheblich niedrigere Werte auf als Kinder mit Vorschulerfahrungen. Da eine klare Abgrenzung von Gruppen mit ausschließlich moderner Vorschule bzw. ausschließlicher Koranschulerfahrung in Berkane nicht möglich war – und eventuell auch den bildungspolitischen Realitäten in anderen marokkanischen Städten nicht mehr entspricht – konnte eine solche Auswertung wie bei Wagner (1993: 126f.) nicht wiederholt werden. Auch zeigten sich in diesem Bereich keine Unterschiede zwischen Arabo- und Berberophonen.

Dagegen zeigte die Auswertung der Diktate nach phonographischen und grammatischen Indikatoren, daß zwischen dominant-berberiphonen Schülern einerseits und arabophonen bzw. zweisprachigen Schüler andererseits auch noch in der 3. Jahrgangsstufe ein Gefälle in den Schreibfähigkeiten besteht. Inwiefern diese Resultate den Analysen von Wagner aus den 80er Jahren in bezug auf das „Aufholen“ berberophoner Kinder widersprechen, kann aber nicht abschließend geklärt werden, da das Sample für eine genauere statistische Analyse zu klein ist und keine Daten aus höheren Klassen vorliegen.

Für die Fragestellung dieser Untersuchung besonders interessant erwies sich der Zusammenhang zwischen Lerneinstellungen einerseits und Schreibstrategien andererseits: Schüler, die unter starkem Zeitdruck dazu tendieren, auch ohne Erkennen eines Sinnzusammenhangs „nach dem Gehör“ zu schreiben, präferieren häufiger die Koranschule und halten Auswendiglernen für den besseren Weg zum Schulerfolg. Umgekehrt scheinen Schüler, die beim Diktat nach einem sinnvollen Zusammenhang suchen und dabei auch Abweichungen von einer unverständlichen Vorlage in Kauf nehmen, auch eher den modernen Vorschultyp und „Verstehen“ als Lernstrategie zu präferieren. Es wäre eine interessante Aufgabe, den weiteren schulischen Werdegang solcher Schüler mit unterschiedlichen Schreibstrategien weiterzuverfolgen. Erfolgreichste Schüler waren im Falle des Diktats die Gedächtnisakrobaten, die eine reproduktive Strategie (nur zu schreiben, was am hört) mit guten Kenntnissen der hocharabischen Orthographie und Grammatik verknüpfen konnten. Schüler mit „zuviel Phantasie“ scheiterten dagegen genauso wie solche, die sich gar nicht erst um ein Verstehen des Diktatstextes bemühten.