

5.6. Die orthographische Repräsentation der Silbe I: Silbenkerne und komplexe Ränder

5.6.1. Einführung

Auch in den orthographischen Systemen von Alphabetschriften werden nicht nur Abfolgen einzelner lautlicher Segmente, sondern auch größere prosodische Einheiten im Medium der Schrift mit unterschiedlichen Mitteln repräsentiert. Die wichtigste Bezugsgröße dieser Einheiten stellt die Silbe dar. Hierbei ist es notwendig, zwischen den phonologischen Grundlagen des Silbenbaus in den verschiedenen Sprachen und den orthographischen Mitteln zu ihrer Repräsentation in den jeweils genutzten Schriftsystemen zu unterscheiden.

Deutsch

In der Phonologie des Deutschen stellt die Silbe eine zentrale Kategorie dar, da ihr Bau von den Akzentverhältnissen in hohem Maße abhängig ist. Es werden drei Silbentypen unterschieden: a) die prominente (betonte) Silbe, die den Wortakzent trägt und daher immer einen Vollvokal enthält; b) die unmarkierte Silbe, die prosodisch nicht markiert wird, aber dennoch einen Vollvokal enthält; c) die Reduktionssilbe, die nie einen Akzent tragen kann und in der nur ein reduzierter Vokal oder sogar nur ein silbischer Konsonant (bei Nasalen und Liquiden) vorkommt, der dann selbst den Kern der Silbe bildet.

Für die Orthographie des Deutschen gilt prinzipiell, dass jede Silbe durch einen Vokalbuchstaben repräsentiert sein muss. Bei der prominenten und der unmarkierten Silbe bilden gespannte und ungespannte Vokale zwei kontrastierende Modelle, die jeweils in offener oder geschlossener Silbe stehen können. Schreibanfänger neigen dazu, aufgrund der relativ großen Bandbreite unterschiedlicher Muster, die diese Silbentypen kennzeichnen, zunächst nur die Silbenränder zu repräsentieren. Ab dem ersten Schuljahr verschwinden jedoch derartige „Skelettschreibungen“. Dies trifft bis auf wenige Ausnahmen auch auf unser Korpus zu. Deshalb werden die Vokalzeichen in der prominenten bzw. der unmarkierten Silbe nicht untersucht.

Dagegen scheint bei der Reduktionssilbe die konstante Repräsentation eines vokalischen Kerns als Buchstabe <e> auch in Kontexten mit silbischem Konsonanten schwieriger. Da ihr Bau aber im Deutschen besonders regelmäßig ist, bereitet die Aneignung dieser Regel den Schreibanfängern keine großen Schwierigkeiten und kann oft bereits von Schülern der ersten Klasse gemeistert werden. Bei den Texten der marokkanischen Kinder sind aber Auffälligkeiten etwa bis zum Ende der Grundschule festzustellen

Hocharabisch

In den afroasiatischen Sprachen werden keine Silbentypen unterschieden, die sich aus unterschiedlichen Akzentverhältnissen ergeben; jede Silbe kann im Satz einen Akzent erhalten. Im Hocharabischen stehen sich Silben mit einfachen vokalischen Kernen und solche mit Vokalen im Endrand gegenüber. Komplexe Anfangsränder sind unzulässig, komplexe Endränder entstehen nur am Wortende, wenn dieses aufgrund des prosodischen Kontexts keine Flexionsmarkierungen trägt.

Aufgrund dieser sehr restriktiven Silbenstruktur kann es sich die arabische Orthographie leisten, Silbenkerne generell nicht zu repräsentieren. Nur wenn ein Vokal (als Langvokal) auch den Endrand der Silbe mit umfasst, muss er durch einen Buchstaben dargestellt werden. Beim Erlesen eines Textes muss der Leser die Kurzvokale aufgrund des grammatischen Kontexts rekonstruieren.

Dies wird durch die starken Beschränkungen für den komplexen Silbenrand erleichtert. Jeder Konsonant kann potentieller Anfangsrand einer Silbe sein und daher auch einen Vokal erhalten. Beim Zusammentreffen zweier Konsonanten wird einer in den Endrand der vorausgehenden Silbe geschoben, der zweite bildet den Anfangsrand der folgenden Silbe. Nur am Wortende können komplexe Endränder entstehen, wenn die vokalischen Flexionsendungen nicht artikuliert werden, da das Wort am Ende eines Redeabschnitts steht, der eine Sprechpause erfordert.

Marokkanisches Arabisch und Berberisch

Die Familiensprachen der marokkanischen Kinder in Deutschland stimmen mit dem Hocharabischen in Bezug auf die Undifferenziertheit der Silbentypen überein, aber nicht in Bezug auf das Vokalsystem und die komplexen Ränder. Die Unterscheidung von Kurzvokalen und Langvokalen wird – zumindest auf der phonologischen Ebene – irrelevant. Stattdessen stehen sich die Vollvokale auf der einen Seite und ein Reduktionsvokal auf der anderen Seite gegenüber.

Bei den komplexen Silbenrändern gibt es noch weniger Beschränkungen als im Deutschen. Generell gilt, dass innerhalb eines Wortes nur noch ein Sonoritätsmaximum erforderlich ist, das durch einen Vollvokal oder – bei dessen Fehlen – durch einen Reduktionsvokal sichergestellt wird. Die übrigen Konsonanten können – auch ohne Vokal – Bewegungssilben bilden, indem sie selbst einen Silbenkern projizieren. Dies gilt auch für Konsonanten, die in der Sonoritätshierarchie relativ weit unten stehen, wie z.B. stimmlose Plosive.

In diesem Kapitel wird zunächst untersucht, wie in den Texten der marokkanischen Kinder in Deutschland Silbenkerne repräsentiert werden. Im Vordergrund stehen dabei die Reduktionssilben des Deutschen und die Reduktionsvokale der Herkunftssprachen (marokkanisches Arabisch und Berberisch). Der Vergleich der Vollvokale wird nur für die Texte in arabischer Schrift durchgeführt. Hierbei werden auch die Schreibungen des Hocharabischen berücksichtigt. Im dritten Teil werden komplexe Silbenränder des Deutschen auf Auffälligkeiten überprüft, woran sich eine Analyse der Herkunftssprachen anschließt, bei der es vor allem darum geht, in welcher Weise deren Silbenstruktur in die orthographischen Systeme des Deutschen bzw. des Hocharabischen eingepasst werden.

5.6.2. Die Schreibung von Silbenkernen (Reduktionsvokale und Vollvokale)

5.6.2.1. Reduktionssilben im Deutschen

Bei der Verschriftung des Deutschen ist davon auszugehen, dass das Modell der Repräsentation von Silbenkernen bereits relativ früh angeeignet wird. Probleme mit der Repräsentation von vokalischen Kernen in der prominenten und der unmarkierten

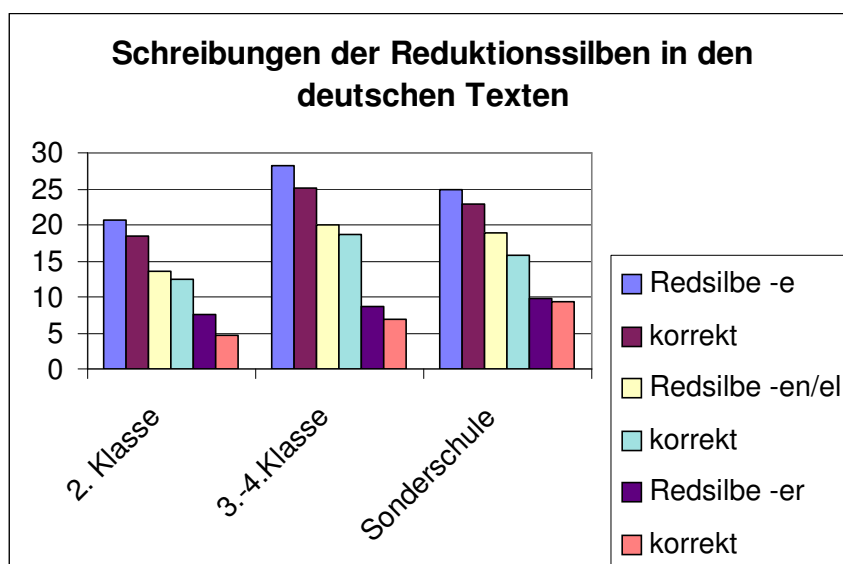
Silbe traten nur bei den jüngsten Schülern und dort auch nur marginal auf, sodass dieser Bereich aus der weiteren Betrachtung ausgeklammert wurde. Etwas größere Schwierigkeiten ergaben sich im Bereich der Reduktionssilben, die z. T. noch unvollständig repräsentiert werden.

Bei den deutschen Texten ergab eine erste grobe Klassifizierung der Texte, dass ab der Sekundarschule – außer bei den Sonderschülern – kaum noch Auffälligkeiten in diesem Bereich der Orthographie besteht. Schüler mit nur maximal zwei Auffälligkeiten wurden in der weiteren Analyse nicht berücksichtigt. Alle anderen wurden einer Feinanalyse unterzogen, wobei folgende Indikatoren geprüft wurden:

- Reduktionssilbe [K ə] : Ausfall des Kerns; bzw. andere Schreibungen für den Kern: <Eule>, <gehe>
- Reduktionssilbe [K ɐ] : Ausfall des Kerns, bzw. andere Schreibung, z.B. phonographisch als <a>. Bei der Auszählung der Reduktionssilben dieses Typs wurden hochfrequente Formen wie <der> und <er> nicht berücksichtigt <Wasa> [vasə] statt <Wasser>
- Reduktionssilbe mit silbischem Konsonanten [K n]: Ausfall des Kerns, Ausfall des Reims (Bei den Reduktionssilben werden Normwidrigkeiten, die sich aus einer anderen Interpretation des Kasus ergeben, nicht berücksichtigt) <fliegn> [flign] statt <fliegen>

In den einzelnen Altersgruppen weisen nur jeweils ein Teil der Schüler Auffälligkeiten auf: dies sind 8 Schüler in der zweiten Klassen, 5 Schüler in der 3. Klasse und 3 der 6 Sonderschüler sowie zwei der 10 jüngeren Hauptschüler. In den übrigen Altersgruppen treten keine Normabweichungen mehr auf.

Graphik 5.26



Aus der Graphik ergibt sich, dass bei den Zweitklässlern die Reduktionssilbe auf –er noch relativ große Normabweichungen aufweist (nur 63,4% korrekte Schreibungen),

die aber bei den älteren Grundschulern (81,7%) und vor allem bei den Sonderschülern (94,9%) weitgehend abgebaut werden.

Demgegenüber sind die beiden anderen Typen von Reduktionssilben bereits bei den jüngsten Kindern überwiegend korrekt notiert (89% bzw. 91,3%). Hier tritt in den folgenden Gruppen keine wesentliche Veränderung mehr ein, außer dass die Sonderschüler im Falle der Reduktionssilbe –en wieder einen größeren Rückstand (nur 82,5%) aufweisen.

Aus den Durchschnittswerten bei der Schreibung der drei wichtigsten Typen der Reduktionssilbe wurde – entsprechend dem Verfahren bei den früheren Indikatoren – ein Gesamtwert errechnet. Die Skalierung entspricht der der Indikatoren Schärfung und Kasus. Es ergibt sich folgende Eingruppierung der Lerner:

Tab. 5.25: Schreibungen der Reduktionssilben im Deutschen

	Typ I / II unter 30%	Typ III: emergent	Typ IV: über 80% normgerecht	Typ V: über 90% normgerecht
2. Klasse	K21, K96	K9	K71, K114, K116, K119	K15, K24, K28, K43
3.-4. Klasse		K112	K34, K113	Alle übrigen (11)
Sonderschule		K105	K102	K100, K101, K103, K104
5.-7. HS			K50, K86	Alle übrigen (8)
5.-7. R/G				Alle (9)
8.-10. HS				Alle (15)
8.-10. R/G				Alle (8)

Der Anteil der Schüler, die bei den Reduktionssilben noch Auffälligkeiten aufweisen, ist bei den Zweitklässlern noch sehr hoch, verringert sich aber schon in den letzten Jahren der Grundschule auf etwa die Hälfte. In der Sekundarschule findet nochmals ein deutlicher Rückgang statt.

Die geringsten Schwierigkeiten bietet offenbar die Reduktionssilbe mit einem Schwa als Reim. Hier ist schon bei den Zweitklässlern der Anteil der korrekten Schreibungen sehr hoch. Er steigt in den folgenden Jahren nur noch langsam. Zu den wichtigsten Auffälligkeiten gehört hier der Ausfall des Vokals am Wortende oder in der Vorsilbe <ge> beim Partizip. Gelegentlich kommen auch abweichende Schreibungen mit <i> vor.

Bei den silbischen Konsonanten, die in der Schrift mit einem vokalischen Kern repräsentiert werden müssen, liegen die Auffälligkeiten nur geringfügig über den vorigen. Hier ist der Zuwachs normgerechter Schreibungen bis zur Sekundarschule größer. Kasusunsicherheiten wurden an dieser Stelle nicht berücksichtigt. Zu den wichtigsten Unregelmäßigkeiten gehört die Schreibung ohne vokalischen Kern:

<geflogn> [gəflogn]

Diese tritt besonders häufig in Verbindung mit einem silbentrennenden <h> eintritt, da eine zweisilbige Artikulation in der gesprochenen Sprache nicht vorkommt:

<gesehn> [gəze:n]

Der schwierigste Bereich stellt die Reduktionssilbe mit vokalisiertem <r> dar. Bei den überwiegend auffälligen Texten der Zweitklässler gibt es nur knapp über 50% korrekte Schreibungen. Der Zuwachs in den folgenden Schuljahren ist hier besonders groß. Auch in der Sekundarstufe bleibt ein gewisser Rückstand im Vergleich zu den anderen Bereichen bestehen. Auffällig ist, dass hochfrequente Wörter wie <der>, <er> oder auch <Zimmer> und <Wasser> meist korrekt geschrieben werden. Bei noch unbekanntem Wörtern tritt dagegen häufig die phonographisch plausible Schreibweise mit dem A-Laut auf. Bei jüngeren Kindern ist auch ein völliger Ausfall des Reims in dieser Silbe anzutreffen.

Entgegen den ursprünglichen Erwartungen sind die Texte der Sonderschüler in diesem Bereich sehr viel weniger auffällig und weichen von denen ihrer Altersgefährten, z.B. auf der Hauptschule, nicht so sehr ab wie in anderen Bereichen der Orthographie. Die Prognose, dass ab der Sekundarschule kaum noch Auffälligkeiten in Texten festgestellt wurden, konnte bestätigt werden. Aber auch unter den älteren Grundschulern sind die korrekten Schreibungen der Reduktionssilben – von drei Ausreißern abgesehen – schon relativ hoch.

5.6.2.2. Reduktionsvokale und silbische Konsonanten in den Herkunftssprachen

Bei der experimentellen Verschriftung der Herkunftssprachen des marokkanischen Arabisch und des Berberischen stellen sich – je nach der Wahl des Verschriftungssystems bzw. der schriftkulturellen Matrix – unterschiedliche Probleme:

1. Deutsche Matrix / Lateinische Graphie

Innerhalb des Systems der lateinischen Orthographie ist die vollständige Repräsentation der vokalischen Silbenkerne erforderlich. Diese ist in der Regel unproblematisch bei den peripheren Vokalen a, u und i. Daher werden auch bei den lateinschriftlichen Texten in den Herkunftssprachen die Schreibungen der Vollvokale nicht untersucht.

Gewisse Schwierigkeiten können dagegen bei der Schreibung des Reduktionsvokals Schwa auftreten, da dieses – im Unterschied zum Deutschen – nicht auf bestimmte Silbentypen beschränkt ist, und auch – abhängig von der prosodischen Kontur eines Wortes – an unterschiedlichen Positionen auftauchen kann.

Die Repräsentation des Schwa durch einen Vokalbuchstaben, in der Regel <e>, ist als häufigste Lösung anzunehmen. Daneben sind aber auch Schreibungen ohne vokalischen Kern möglich. Dies gilt vor allem in Kontexten, in denen ein silbischer Konsonant vorliegt. Dieser kann – im Sinne der deutschen Matrix – ebenfalls durch

ein <e> dargestellt werden, wie z.B. bei einem [n] im Silbenendrand bzw. an Wortenden:

<ign>

Hier liegt kein komplexer Endrand vor. Vielmehr bildet das <n> eine eigene Silbe. Diese wird im Deutschen nach dem Muster der Reduktionssilbe als <en> verschriftet:

<igen>

Dasselbe gilt für den Anfangsrand, insbesondere bei den Definitivmarkierungen des marokkanischen Arabisch mit phonetischen [l], das zusammen mit einer vorausgehenden monophonematischen Präposition eine Silbe bildet (vgl. hierzu die Analyse der Klitisierung):

<melborja>
m- l- borja
məl. bor. ʒa
aus- DEF- Fenster

Die Einsetzung eines <e> markiert hier kein Schwa, sondern die silbische Qualität des [l], was dem deutschen Muster der Reduktionssilbe z.B. bei

je. ml

<Schemel>

entspricht. Ein komplexer Anfangsrand kann nur entstehen, wenn das [l] im Anlaut steht (vgl. die weitere Diskussion im Abschnitt über komplexe Ränder: 5.5.4.).

Schwa-Kontexte in der folgenden Tabelle beschränken sich auf tatsächlich im mündlichen Text artikulierte Reduktionsvokale und solche silbischen Konsonanten.

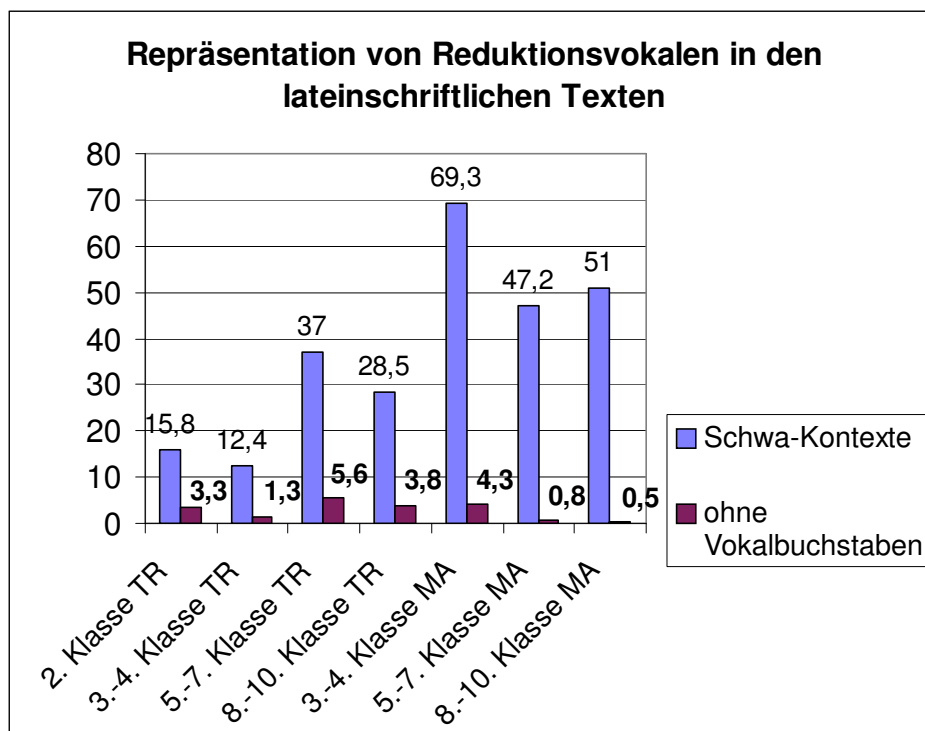
2. Innerhalb des Systems der arabischen Orthographie wurde davon ausgegangen, dass das Schwa in der Regel nicht repräsentiert wird, während für die peripheren Vokale eigene Buchstaben im Sinne einer vollständigen Verschriftung zur Verfügung stehen. Inwieweit aber die Vollvokale auch auf diese Weise verschriftet werden oder ebenfalls unmarkiert bleiben, hängt vor allem vom normativen Einfluss des Hocharabischen ab, da dieses auch für einen Teil der peripheren Vokale – die kurzen Vokale - nur Hilfszeichen vorsieht, während nur Langvokale auch mithilfe der Buchstaben dargestellt werden dürfen. Am Wortanfang dürfen dagegen auch kurze Vokale durch den Buchstaben Alif markiert werden.

In Marokko selbst ist die Kenntnis der *fusha*-konformen Schreibungen so weit entwickelt, dass – zumindest im Falle des marokkanischen Arabisch - diese Opposition noch weitgehend realisiert wird; „normwidrige“ Schreibungen von peripheren Vokalen in Langform bedeuten dann eine Ausweitung des Regelbewusstseins. In Deutschland reicht der Einfluss des Unterrichts im Hocharabischen in der Regel nur noch soweit, dass keinerlei Unterscheidungsvermögen für Länge und Kürze mehr vorhanden ist und Vokale daher überwiegend kurz (mithilfe der Hilfszeichen) oder gar nicht mehr repräsentiert werden.

Beim Berberischen fehlt zwar der direkte normative Bezug zum Arabischen, aber dennoch liefert das Hocharabische auch hier das Modell, die meisten Vokale als kurze zu behandeln und daher nicht mehr zu repräsentieren. Diese Praxis führt aber – bei Wegfall der Hilfszeichen – zu einem kaum noch lesbaren Text, da im Berberischen – im Unterschied zum Arabischen - die Vokale auch Träger von semantischer Information sein können. Eine konsequente Plene-Verschriftung aller peripheren Vokale stellt hier – unter Ausschöpfung der Möglichkeiten des arabischen Schriftsystems - eine wichtige Emanzipation von der Fessel der hocharabischen Norm dar.

Bei der Diskussion der Ergebnisse erweist sich eine Unterscheidung nach dem jeweils gebrauchten Schriftsystem als sinnvoll. Zunächst werden die Werte der vier Altersgruppen – jeweils nach Herkunftssprachen getrennt – für die lateinschriftlichen Texte dargestellt:

Graphik 5.27



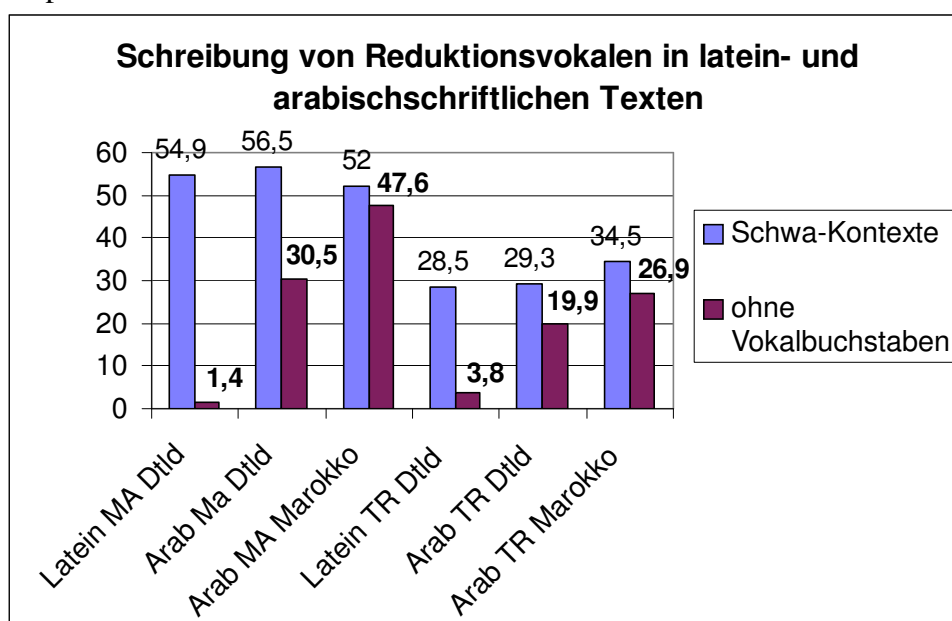
Generell gibt es in den lateinschriftlichen Texten die Tendenz, alle Reduktionsvokale mit einem Vokalbuchstaben zu schreiben. Dies gilt für alle Altersgruppen – abgesehen von den jüngsten Kindern, bei denen die deutsche Matrix noch nicht ausreichend gefestigt ist – in etwa gleichem Umfang.

Zwischen den beiden Herkunftssprachen bestehen gewisse Unterschiede: so ist die Zahl der Schwa-Kontexte im marokkanischen Arabisch generell höher, ihre Verschriftung mit Vokalbuchstaben aber auch konsequenter. Der Anteil unmarkierter Reduktionsvokale sinkt von 6,3% bei den älteren Grundschulern auf 0,8 % bzw. 0,5 % in den beiden Gruppen der Sekundarschüler.

Bei den berberischen Texten bleibt auch bei den älteren Schülern ein gewisser Anteil an Nullmarkierungen erhalten: die Werte liegen bei 21,1% bei den Zweitklässlern und sinken auf 10,3% bei den älteren Grundschulern, steigen dann wieder auf 15,3% bei den jüngeren Sekundarschülern¹ und liegen schließlich bei 10,8% bei den ältesten Schülern. Dabei könnte eine Rolle spielen, dass die Kinder Reduktionssilben häufiger als komplexe Ränder interpretieren.

Bei der Gegenüberstellung der lateinschriftlichen Texte aus Deutschland und der arabischschriftlichen Texte aus Deutschland und Marokko werden nur die Durchschnittswerte berücksichtigt:

Graphik 5.28.



Die Gegenüberstellung vermittelt zunächst den Eindruck, dass die Texte in arabischer Schrift, unabhängig davon, ob sie im Herkunfts- oder im Diasporakontext entstanden, größere Ähnlichkeiten miteinander aufweisen als mit den lateinschriftlichen Texten.

Dies gilt besonders stark für das Berberische: Auch die Kinder in Marokko markieren Schwas relativ häufig (nur 78,1% Nullmarkierungen gegenüber 67,8% in Deutschland). Der Wert der marokkanischen Kontrollgruppe aus Nador wird aber durch einen Ausreißer stark beeinflusst (NK7), der als einziger das System der Hilfszeichen durchgängig anwendet und auch Schwas immer mit Vokalzeichen wiedergibt. Von den 66 mit *Schakl* markierten Schwa-Kontexten in der Kontrollgruppe (17,6% der Kontexte) entfallen allein 61 auf diesen Text.

Bei den berberischen Texten in arabischer Schrift aus Deutschland ist zu berücksichtigen, dass diese Kinder das System der Hilfszeichen in weit geringerem Umfang einsetzen als die arabophonen Kinder, sondern auf andere orthographische

¹ Dieser gegenläufige Trend beruht nur auf einem Ausreißer, dem Text von K126, der besonders wenige Schwa-Markierungen enthält.

Muster zurückgreifen. Damit fällt auch eine wichtige Möglichkeit der Schwa-Markierung weg.

Die Schwa-Markierungen mit Buchstaben in Marokko sind marginal und verteilen sich auf mehrere Texte. Am häufigsten wird der Buchstabe Alif gewählt. Aus dem Vergleich mit der Kontrollgruppe in Nador ergibt sich, dass auch in den arabisch-schriftlichen Texten in Deutschland eine etwas stärkere Tendenz vorhanden ist, Schwas zu verschriften. Hierfür werden in größerem Umfang reguläre Buchstaben der arabischen Schrift gebraucht als in Marokko.

Beim marokkanischen Arabisch bleibt dagegen zwischen den beiden arabisch-schriftlichen Fallgruppen immer noch ein großer Abstand bestehen: die Tendenz zur Nullmarkierung des Schwas ist in Marokko besonders stark ausgeprägt. Einzige Ausnahme ist die Behandlung der klitisierten Präposition [f-] „in“, die auch in Kontexten, in denen sie mit der folgenden Definitheitsmarkierung eine Silbe mit [l] als Kern bildet, häufig normgerecht mit Vollvokal <ي> verschriftet wird. Die Abweichung zu den marokkanisch-deutschen Texten ist hier besonders markant. Die marokkanischen Kinder in Deutschland benutzen für die schriftliche Markierung des Schwas allerdings überwiegend die Hilfsvokalzeichen des Schakl, die in Marokko von Fünftklässlern nicht mehr verwendet werden. Daraus folgt, dass auch in den in arabischer Schrift geschriebenen marokkanisch-arabischen Texten in Deutschland ein Einfluss der deutschen Matrix vorliegt.

Bei der Repräsentation der Reduktionsvokale wurden folgende Texttypen unterschieden: Typ II: Schwas werden in weniger als 30% der Kontexte mit Vokalbuchstaben repräsentiert: das Muster der deutschen Matrix ist nicht oder nur marginal wirksam
 Typ III: Schwas werden in 30%-80% der Fälle mit Vokalbuchstaben repräsentiert: das Muster der deutschen Matrix ist emergent
 Typ IV: Schwas werden in 80-90% der Fälle mit Vokalbuchstaben repräsentiert: das Muster der deutschen Matrix ist dominant
 Typ V: Schwas werden in über 90% der Fälle bzw. immer durch Vokalbuchstaben repräsentiert: die deutsche Matrix wird kategorisch angewandt

Tab. 5.26: Schreibung der Zentralvokale in den Herkunftssprachen

	Typ II	Typ III	Typ IV	Typ V
2. Klasse		K9 (38,9%) K43 (60%), <u>K116 (64%)</u> , 3	K21 (81,4%), K24 (83,3%) K71 (81,8%) K119 (81%) 4	K15, 28, 96, 114 4
3.-4. Klasse	<u>K127 (6,5%)</u>	<u>K23 (54,6%)</u> , <u>K30 (64,8%)</u> , 2	K59 (88,2%) K108 (81,8%), K110 (82,1%) 3	K34, 95, 94, 112, <u>109</u> (91,7%), <u>111 (91,8%)</u> <u>113 (96,8%)</u> , <u>115</u> (90,2%) 8
5.-7. Klasse	<u>K2 (2,17%)</u> K126 (11,8%) <u>K37 (15,6%)</u>	<u>K19 (33,3%)</u> K100 (78,3%) K102 (72,2%) <u>K106A (52,6%)</u> 4	K41 (80,9%) 3 K54 (86,6%) K88 (86,2%)	K50, 53, 56, 72, 73, 75, 86,74 (97,7%), 85 (90,9%), 87 (98,3%), 101 (96,9%), 103, 106L (95,2%), 121 14

8.-10. Klasse	<u>K5 (49,1%)</u> K79 (53,3%) <u>K92 (38,5%)</u> K76 (78,95%) K77 (76,9%), K124 (73,2%) 6	K27 (87,5%), K91 (85,3%) K105(82,4%), 3	K3 (95,5%), 52, 78, 80, 81 (96,7%), 82, 83 (94,4%), 84, 89, 90, 93 (99,1%), 104 (96,1%), 107, 122, 123 (90,2%), 125 (91,4%) 16
------------------	--	---	---

Arabisch-schriftliche Texte sind unterstrichen; marokkanisch-arabische Texte sind kursiv gesetzt.

Texttyp II enthält nur 4 Texte, davon drei in arabischer und einer in lateinischer Schrift. Der lateinschriftliche Text aus dem moscheenahen Kontext in Freiburg stellt einen relativ systematischen Versuch zur Nullmarkierung der Schwas dar. Dieser Text ist ohne Vergleichsmöglichkeit innerhalb des Korpus. Es gibt kein altersspezifisches Muster in der Verteilung des Texttyps II.

In Texttyp III liegt bereits ein emergentes Stadium der deutschen Matrix vor. Dies gilt auch für die meisten Texte in arabischer Schrift, die z. T. die vokalischen Hilfszeichen, z. T. aber auch das Alif und andere Sondergraphien für das Schwa umnutzen. Die lateinschriftlichen Texte befinden sich – bei zwei Ausnahmen – am oberen Rand des Spektrums: Bei der Neuntklässlerin K79 konzentrieren sich die Nullmarkierungen von Schwas in den Bereichen der Indefinit- und der Possessivmarkierung, die relativ häufig auftreten. Die deutsche Orthographie ist im Bereich der Reduktionssilbe sicher. Bei der Herkunftssprache bestehen Ansätze zur Differentschreibung. Umgekehrt liegt der Fall bei K9, der auch im Deutschen Reduktionssilben in großem Umfang noch ohne Vokalzeichen markiert.

Bei Texttyp IV sind die jüngsten Grundschüler stärker repräsentiert als die drei anderen Gruppen. Diese Texte weisen bereits eine große Zahl von Schwa-Markierungen durch einen Vokalbuchstaben auf. Die drei älteren Altersgruppen sind in diesem Texttyp schwächer vertreten, was dafür spricht, dass hier der Einfluss der deutschen Matrix gesichert ist.

Texttyp V schließlich enthält die Mehrzahl der Texte in den drei älteren Altersgruppen. Dieser Texttyp enthält alle lateinschriftlichen Texte in marokkanischem Arabisch außer dem von K21. Dies zeigt, dass bei den Schwa-Schreibungen auch der Indikator der Herkunftssprache stark ins Gewicht fällt. Bei diesen Texten ist auch nur noch ein Textfragment in Arabisch (K109) enthalten, das vollständige Hilfszeichen enthält, aber – unter anderem aus diesem Grund – nur 8 Zeilen umfasst: Keiner der Schüler konnte den vollständigen Gebrauch der Hilfszeichen bis zum Ende eines längeren Textes durchhalten.

Mithilfe der Texttypen ließen sich die beiden Faktoren Alter und Schriftsystem, deren jeweiliger Einfluss bei den Durchschnittswerten der drei Altersgruppen nicht eindeutig bestimmt werden konnte, genauer differenzieren.

Abschließend werden die Befunde für Deutsch und die Herkunftssprachen – jeweils repräsentiert durch die beiden Analysen gewonnenen Texttypen - einander gegenübergestellt:

Tab. 5.27: Schreibung der Reduktionvokale in Deutsch und den Herkunftssprachen

		Herkunftssprache		
Deutsch:	Typ II	Typ III	Typ IV	Typ V
Typ II			K21 (81,4%),	K96,
Typ III		K9 (38,9%)	K105 (82,4%),	K112,
Typ IV		116, 102	71, 119 4	114; 34, 113; 50, 86
Typ V	K127; K2, K126,	K43, K23; 19, 37, 106A, 100, K5 K76, 77, 79, K92, 124 12	K24, 30, 108, 59, 110; 41, 54, 88; K27, K91 10	Alle übrigen Texte (35)

Fast die Hälfte der 74 Texte ist in der deutschen Matrix sicher und wendet diese auch auf ihre Herkunftssprache in vollem Umfang an. Zehn weitere Texte, die fast ausschließlich den drei älteren Altersgruppen angehören und ebenfalls im deutschen Modell der Schreibung vokalischer Kerne in Reduktionssilben sicher sind, wenden dieses nur eingeschränkt auf ihre Herkunftssprache an. Von den übrigen 15 Texten ohne Auffälligkeiten bei der Reduktionssilbe im Deutschen schreiben allein acht ihre Herkunftssprache in arabischer Schrift. Bei einem Teil der lateinschriftlichen Texte liegt eine relativ systematische Differentschreibung vor (K126, 77, 79, 124).

Bei den übrigen Texte, die zum Teil nur noch einzelne Unsicherheiten in Bezug auf die Reduktionssilbe im Deutschen, zum Teil dagegen noch erhebliche Defizite aufweist, sind nur jeweils 50% in ihren herkunftssprachlichen Texten ebenfalls in diesem Zwischenstadium. Die andere Hälfte dieser Kinder (7 Fälle) ist in der Behandlung der Reduktionsvokale in der Herkunftssprache schon systematischer als im Deutschen. Hier scheint ein implizites Regelwissen schon vorhanden zu sein, das aber im Deutschunterricht nicht ausreichend berücksichtigt wird.

5.6.2.3. Die Markierung von Vollvokalen

Dieser Bereich der Orthographie wird nur in Texten in arabischer Schrift untersucht. Es handelt sich hier einerseits um Verschriftungen der Bildergeschichte in den Herkunftssprachen des marokkanischen Arabisch und des Berberischen, andererseits um Diktate im Hocharabischen. An eine Untersuchung der Verschriftung der Herkunftssprachen schließt sich die Analyse der Repräsentation der Vokale im Hocharabischen.

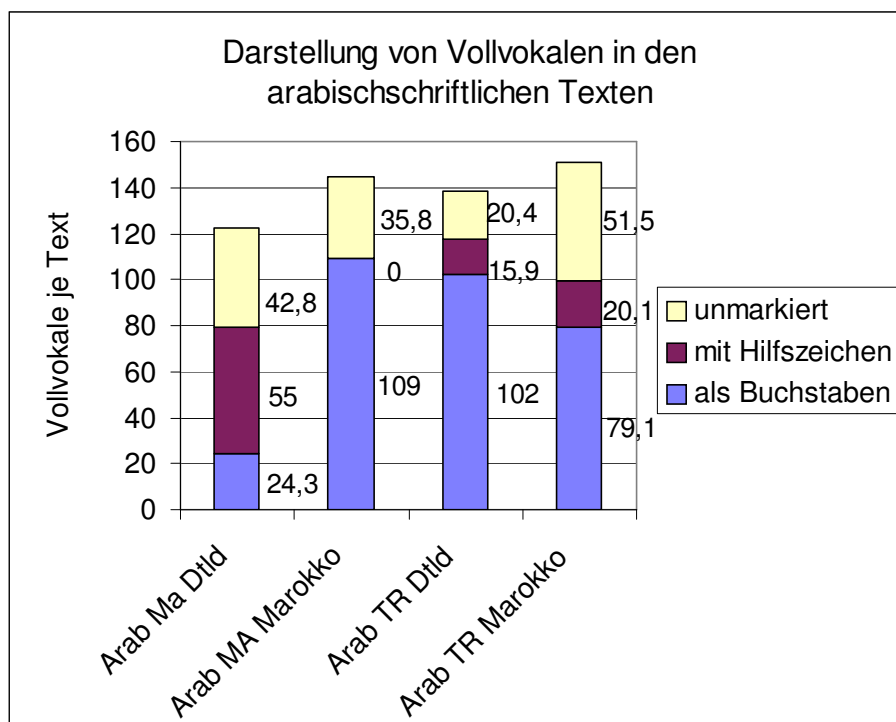
Die Verschriftungen in den Herkunftssprachen

Hier stellt sich insbesondere die Frage, inwiefern bei den marokkanisch-deutschen Texten in arabischer Schrift dennoch ein Einfluss der deutschen Matrix vorliegt, der eventuell dazu führt, dass die Vollvokale anders repräsentiert werden als in den marokkanischen Vergleichsgruppen.

Die Ergebnisse für die vier Teilgruppen ergeben ein für beide Sprachen und beide Kontexte stark divergierendes Bild: Die klarste Struktur liegt bei den Texten in marokkanischem Arabisch aus Marokko vor. Hier werden im Durchschnitt drei Viertel der peripheren Vokale mithilfe von Buchstaben markiert, während ein Viertel

unmarkiert bleibt. Die Hilfszeichen werden durchgängig nicht mehr eingesetzt. Im Vergleich dazu ist in Deutschland der Anteil der Schreibungen von Vokalbuchstaben sehr gering (nur 19,9%). Dafür wird das System der Hilfszeichen zumindest in drei Texten noch relativ häufig eingesetzt (45,1%). Der Anteil der unmarkierten Vokale liegt deutlich höher als in der marokkanischen Vergleichsgruppe (35%).

Graphik 5.29



Beim Berberischen sind die Verhältnisse tendenziell umgekehrt: hier ist es die Gruppe aus Deutschland, die sich dem Muster der arabophonen Kinder aus Marokko besonders stark annähert: 73,9% der Vokale sind mit einem Buchstaben verschriftet. Der Anteil der unmarkierten Vokale ist hier am niedrigsten, während die Hilfszeichen noch in etwas über 10% der Fälle eingesetzt werden. Das Sample aus Marokko hat einen mit den arabophonen Kindern in Deutschland vergleichbar hohen Wert an unmarkierten Vollvokalen (51,5 = 35%); der Wert für die Hilfszeichen liegt bei 13,3%. Allerdings werden auch bei 52,5% Buchstaben verwendet.

Bei der Erklärung dieser Phänomene ist zu berücksichtigen, dass die arabische schriftkulturelle Matrix im Falle des marokkanischen Arabisch stärker wirksam ist, da hier eine große Regelmäßigkeit in den Entsprechungen der beiden Vokalsysteme vorliegt: Langvokale des Hocharabischen, die *plene* verschriftet werden, finden meist ihr Gegenstück in peripheren Vokalen des marokkanischen Arabisch, Kurzvokale in den nullmarkierten Reduktionsvokalen. Diese Opposition wird von den arabophonen Kindern in Marokko (mit Ausnahme eines Grenzbereichs von ca. 25% der Vollvokale) im fünften Schuljahr beherrscht.

In Deutschland reichen der Unterricht im Hocharabischen und ein entsprechender Input offenbar nicht aus, um ein derartiges implizites Wissen um Transformationsregeln zwischen der Hochsprache und der alltäglichen Verkehrssprache aufzubauen.

Die Kinder können nicht systematisch zwischen Lang- und Kurzvokalen und ihren korrespondierenden Formen im marokkanischen Arabisch differenzieren. Die Norm wird zur Blockade: im Zweifelsfall werden alle Vokale – und sogar die Schwa – als Kurzvokale interpretiert. Das (in der Umsetzung aufwendige und unökonomische) System der Hilfszeichen wird dazu genutzt, Vokale generell zu repräsentieren. Nur bei fest gelernten Wortbildern hält sich die *Plene*-Schreibung. In gewisser Weise kann hier der Gebrauch des Schakl als hyperkorrekte Form interpretiert werden: im Zweifelsfall liegen Kurzvokale vor, eine einfache Übertragung der *Plene*-Verschriftung auf alle peripheren Vokale wird als mit der Norm unvereinbar angesehen und daher vermieden.

Bei den berberischen Texten ist die schriftkulturelle Matrix des Hocharabischen generell weniger wirksam. Dies bedeutet, dass kein systematisches Regelwissen über die Entsprechungen im Vokalismus der beiden Sprachen aufgebaut werden kann. Tendenziell können alle Vokale als „Kurzvokale“ interpretiert und damit von der Verschriftung mithilfe der Buchstaben ausgeschlossen werden. Dies ist die Praxis eines Großteils der marokkanischen Kinder in Marokko, für die die Nullmarkierung der peripheren Vokale zu einem starken Muster wird, das nur dadurch eingeschränkt ist, dass im vokalischen Anlaut, der in berberischen Wörtern besonders häufig ist, das Modell der Alif-Schreibung zur Verfügung steht. Daneben gibt es aber auch in Marokko Kinder, die dem Beispiel ihrer arabophonen Mitschüler folgen und zu einem System der *Plene*-Verschriftung übergehen, und zwei Sonderfälle, die – wie die Mehrheit der marokkanisch-arabischen Fälle in Deutschland - das System der Hilfszeichen nutzen.

In Deutschland ermöglicht der Arabischunterricht auch den berberophonen Kindern kein systematisches Strukturwissen über die Zusammenhänge der beiden Varietäten. Aber auch der normative Einfluss ist weniger stark als bei den arabophonen Kindern. Dies erleichtert eine *Plene*-Verschriftung unter dem Einfluss der deutschen Matrix. Charakteristischerweise wird dieses Muster auch auf einen Teil der Schwa-Schreibungen ausgedehnt, was in Marokko nicht vorstellbar ist. Bei einzelnen Texten mit relativ weit entwickelten Kenntnissen der Fusha ist nicht auszuschließen, dass hier beide schriftkulturellen Muster zusammenwirken.

Die empirische Basis für die Erhärtung dieser Tendenzen ist sicher nicht ausreichend. Sie liefert aber Anhaltspunkte für eine Typologie der Vokalschreibungen, in der ein differenziertes Zusammenwirken der Faktoren systematisches Regelwissen, orthographische Norm und konkurrierendes Verschriftungsmodell in ihren jeweiligen Einflüssen zumindest ansatzweise erfasst werden können. Dies soll in einer abschließenden Differenzierung der einzelnen Texte nach Texttypen nochmals verdeutlicht werden:

Tab. 5.28: Schreibungen von Vollvokalen des marokkanischen Arabisch / Berberisch in Marokko und Deutschland:

		Typ I: Pleneschreibung dominant	Typ II: Schakl-schreibung dominant	Typ III: Nullmarkierung dominant
Tarifit	Marokko	NK6 (95,6%), NK13 (62,9%), NK17 (85,7%)	NK7 (83,1%) NK8 (54,3%)	NK9 (60,4%) NK10 (59,3%) NK11 (70,2%) NK12 (57,8%) NK15 (61,5%) NK16 (60%)
	Dtld	K19 (83,1%), K23 (53,5%), K92 (95,5%), K116 (96,3%), K127 (74%)	K109 (58,7%)	NK02 (57%)
Marokkanisches Arabisch	Marokko	OK1 (70,8%), OK5 (73,5%), OK10 (76,7%), OK13 (77,5%), OK21 (78,2%)		
	Dtld		K30 (93,1%) K106 (63,5%) K05 (43,3%)	K37 (87,3%)

Diese Gegenüberstellung der unterschiedlichen Texttypen macht die Kontraste zwischen den jeweiligen schriftkulturellen Kontexten deutlicher als die Differenzierung nach Durchschnittswerten. Im Falle des marokkanischen Arabisch sind in Marokko Plene-Schreibungen immer das dominante Muster. In Deutschland dominieren dagegen die Schreibungen mit Hilfszeichen. Nur in einem Text herrscht Nullmarkierung vor.

Beim Berberischen zeigt dagegen eine Mehrheit der Kinder Nullmarkierung als vorherrschendes Muster; in drei weiteren ist pleneschreibung bzw. das System der Hilfszeichen dominant. In Deutschland konzentrieren sich dagegen die meisten Texte bei der Fallgruppe mit dominanter Pleneschreibung, während die beiden anderen Muster nur mit jeweils einem Text vertreten sind.

Die Verschriftungen des Hocharabischen

Das Vokalsystem des Hocharabischen ist durch eine Opposition von Langvokalen und Kurzvokalen gekennzeichnet. Langvokale werden in der Regel mit Buchstaben repräsentiert, Kurzvokale werden nicht verschriftet, können aber, vor allem in den ersten Jahren der Grundschule bzw. nach dem Muster des Korantextes, mithilfe von Hilfszeichen verschriftet werden.

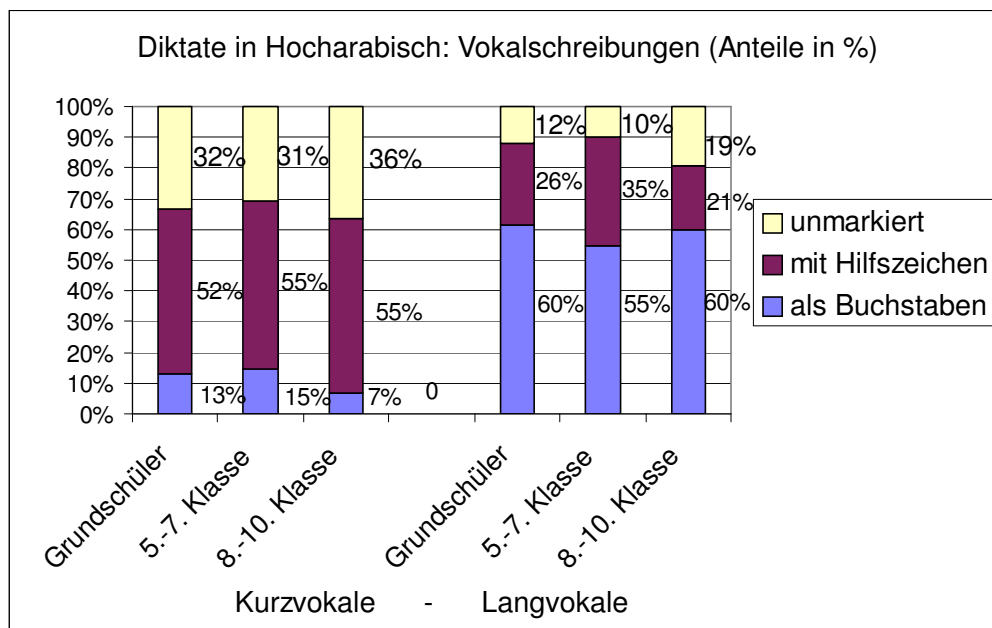
Der Befund aus dem relativ kleinen Sample mit Verschriftungen der Herkunftssprachen in arabischer Schrift ergab, dass die marokkanischen Kinder in Deutschland Schwierigkeiten damit haben, Vollvokale in Opposition zu Reduktionsvokalen als Buchstaben zu verschriften, da sie durch den Unterricht im Hocharabischen bzgl. der Unterscheidung der vokalischen Quantitäten bereits verunsichert wurden.

Für die Verschriftung des Hocharabischen würde das bedeuten, dass die marokkanischen Kinder – im Sinne einer deutschen Matrix – weniger dazu neigen, auch die Kurzvokale des Hocharabischen mit Buchstaben zu verschriften, sondern dass sie umgekehrt eher dazu tendieren, auch die Langvokale des Hocharabischen nur durch die Hilfszeichen bzw. gar nicht zu markieren.

Die Diktattexte enthalten überwiegend Wörter, bei denen die orthographische Fixierung mit dem phonologischen Kontrast übereinstimmt. Um auch den Einfluss fester Wortbilder bei der Orthographie zu bestimmen, wurden aber auch drei Wörter gewählt, bei denen die orthographische Norm von der Vokalqualität abweicht. Zwei dieser Wörter befinden sich im Einleitungsvers des Koran, der eine der häufigsten Schriftzüge in der arabischen Welt darstellt und daher am stärksten im graphischen Modus verfügbar sein dürfte²:

- Das Wort [alla:h] „Gott“ enthält einen Langvokal, der aber im Schriftbild nicht repräsentiert wird: <الله>.
- Der Langvokal in [r-raḥma:n] „der Erbarmer“ kann durch einen Buchstaben ausgedrückt werden. Gerade in kalligraphischen Texten wird der Vokal aber häufig nur durch ein besonderes Hilfszeichen notiert.

Graphik 5.30



Der umgekehrte Fall liegt bei der Präposition [ʔila:] vor, deren Vokal lang ist, wenn die Silbe mit dem Wort endet. Im Kontext des Diktats tritt aber einer Kürzung ein, weil der erste Konsonant des folgenden Nomens in die Silbe integriert wird. Phonographisch plausibel ist hier also die Nullmarkierung des Kurzvokals oder ein

² Es handelt sich um die Formel: “Im Namen Gottes, des Barmherzigen, des Erbarmers”, die vor jedem Gebet und jeder rituellen Handlung gesprochen werden muss. Sie trägt aufgrund der ersten vier Buchstaben des Textes auch die Kurzbezeichnung “Basmala” (b-s-m-l)

Hilfszeichen, orthographisch gefordert dagegen – im Sinne einer morphologischen Konstantanschreibung – der Langvokal <إلى>.

Bei der Auszählung der Silben wurden diese Fälle unter die jeweiligen phonologische Kategorie subsumiert, auch wenn phonographisch korrekte Schreibungen nicht der orthographischen Norm entsprechen.

Es liegen 28 Diktate in Hocharabisch vor. Bei der Gliederung in Altersgruppen wurden alle Grundschüler zusammengefasst, da der Unterricht im Hocharabischen bzw. der muttersprachliche Unterricht nicht in derselben Weise nach Jahrganggruppen gegliedert werden kann. Die drei folgenden Gruppen umfassen also Grundschüler (Klassen 2-4), Schüler der Klassen 5-7 und ältere Schüler. Zunächst werden die Ergebnisse nach Alter differenziert:

Der Unterschiede zwischen den Altersgruppen sind nicht sehr ausgeprägt. Dies bestätigt unsere Beobachtung, dass Lernerfolge in den Lerngruppen für Hocharabisch von einer wirklichen Progression des Unterrichts meist unabhängig sind. Bereits jüngere Kinder können in der Verschriftung von Koranversen große Meisterschaft entwickeln, auch ältere Schüler können in ihren Schreibungen den Eindruck von Anfängern erwecken.

Dennoch ist bemerkenswert, dass die Repräsentation von kurzen Vokalen durch Buchstaben eine Tendenz ist, die in wachsendem Alter etwas klarer vermieden wird, als der umgekehrte Fall, die Schreibung langer Vokale mit Schakl oder die Nullmarkierung. Wenn man die Werte für Nullmarkierung und Schakl zusammenfasst, steigt deren Anteil – und damit die normgerechte Schreibung - bei den Kurzvokalen auf über 90%, während umgekehrt bei den Langvokalen die - orthographisch korrekte - Pleneschreibung bei ca. 60% stagniert. Insofern bestätigt sich hier der Befund aus den Verschriftungen der Herkunftssprachen, dass im Zweifelsfall eher Hilfszeichen oder Schakl präferiert werden. Dies führt dazu, dass es vor allem bei Langvokalen zu Normverstößen kommt.

Um Zusammenhänge zwischen den Markierungen der Kurz- und Langvokale zu ermitteln, wurden die Texte noch einmal nach ihren jeweiligen Merkmalen klassifiziert: Bei Kurzvokalen wurden Texte unterschieden, die diese zu über 90% durch Schakl- bzw. Nullmarkierung markieren, bei Langvokalen

- a) Texte mit über 80% Plene-Schreibung
- b) Texte mit über 50% Plene-Schreibung und
- c) Texte mit unter 50% Plene-Schreibung

Es ergibt sich folgendes Bild:

Tab. 5.29: Schreibung der Vokale des Hocharabischen

	Langvokale		
	Plene > 80%	Plene > 50%	Plene < 50%
Kurzvokale Plene > 10%	K9*, K15	K28; 56, 54, 73, 88, 106; 93	K81
Plene < 10%	K92, 123, 125	K47, 48, 108, 109; 41*, 52*	K114, 34*, 110, 111*; 74, 103; [77*], 91, 104 8

Die unterschiedlichen Schriftstile beziehen sich auf die Schreibung der *Basmala*; Hierbei wurde geprüft,

- ob das Schriftbild im graphischen Modus gespeichert wurde, also der Norm vollständig entspricht (Fett und kursiv markiert)
- ob das Schriftbild bis auf kleine Einzelheiten (ein bis zwei fehlerhafte Schreibungen) der Norm entspricht (kursiv markiert)
- ob das Schriftbild erheblich von der graphischen Vorlage abweicht (Texte ohne besondere Auszeichnung)

Die größte Teilgruppe (8) sind die Schreiber, die tendenziell keine Vokale mit Buchstaben markieren, was bei den Kurzvokalen der Norm entspricht, aber bei den Langvokalen zu starken Inkonsistenzen führt. Diese Lerner sind über alle drei Altersgruppen verteilt. Hier konzentrieren sich Lerner, die auch häufig gebrauchte hocharabische Textstücke nicht im graphischen Modus verfügbar haben.

Im mittleren Bereich sind deutlich zwei etwa gleich große Gruppen von Schreibern zu unterscheiden:

- eine Gruppe markiert Langvokale und Kurzvokale häufiger mit Buchstaben. Bei dieser Gruppe ist der Einfluss der deutschen Matrix schon spürbar
- die andere Gruppe differenziert zunehmend zwischen Lang- und Kurzvokalen, allerdings ohne den Anforderungen der Norm ganz zu entsprechen.

In beiden Gruppen befinden sich überwiegend Lerner, die häufige hocharabische Textstücke im Bildmodus verfügbar haben.

Am deutlichsten fällt der Kontrast zwischen Schreibern auf, die Langvokale vollständig mit Plene-Schreibungen markieren:

- weitgehend normgerecht sind hier nur drei Schreiber, die gleichzeitig die Kurzvokale maximal differenzieren: drei ältere Gymnasiasten. Diese verfügen auch über Texte im Bildmodus
- Fast unleserliche Texte liegen dagegen bei den Probanden 9 und 15 vor, da diese das Muster der Pleneschreibung generalisieren. Hier ist der Einfluss der deutschen Matrix am stärksten. Diese Kinder verfügen nicht über Texte im graphischen Modus.

Insgesamt muss festgestellt werden, dass die Zusammenhänge zwischen im graphischen Modus verfügbaren Texten und der Beherrschung der phonographischen Schreibung des Vokalkontrastes relativ schwach sind. Ein extremes Beispiel hierfür ist K81, die die *Basmala* vollständig korrekt wiedergeben kann, aber in den anderen Texten vokalische Längen und Kürzen nach dem Zufallsprinzip markiert.

5.6.3. Die Repräsentation komplexer Silbenränder

Da die hier untersuchten Textmerkmale vom jeweiligen orthographischen Standard nur in geringem Umfang abweichen, wurde auf eine eigene Analyse der Texte der jeweiligen Kontrollgruppen (monolingual deutsche Kinder und marokkanische Kinder in Marokko) verzichtet.

5.6.3.1. Die komplexen Silbenränder in den deutschen Texten

Das Deutsche weist nur wenige Beschränkungen bei komplexen Silbenrändern auf. Es erlaubt die Verknüpfung von bis zu drei Konsonanten im Anfangs- und sogar bis zu vier im Endrand der Silbe, wobei aber als wichtigste Beschränkung eine steigende Sonorität der Konsonanten in Richtung auf den Silbenkern gefordert ist. Hier von nicht betroffen sind die S-Laute, die „Nebensilben“ mit einem eigenen Sonoritätsmaximum bilden können, die bereits sehr weit vom Silbenkern entfernt sind. An dieser Stelle besteht auch im Deutschen ein möglicher Übergang zu „silbischen Konsonanten“, der eine Auflösung der besonders komplexen Ränder in selbständige Silben erlaubt. Dennoch bildet der Kern den entscheidenden Fixpunkt der Silbe. Auf ihn hin sind komplexe Anfangs- und Endränder ausgerichtet.

Im Folgenden werden nur die komplexen Silbenanfangsränder untersucht:

Hierbei werden folgende Fälle berücksichtigt:

- a) Ausfall eines Elements
- b) Schwierigkeiten bei der Schreibung von [ʃ] als <s> bzw. <sch>

Wie schon bei den Reduktionssilben, sind die Auffälligkeiten der marokkanischen Texte von der Altersgruppe der älteren Grundschüler an sehr gering. Auch bei den Zweitklässlern sind nur einzelne Texte auffällig. Die Anfangsränder wurden fast von allen Kindern vollständig repräsentiert, Vokaleinsetzungen konnten nur bei zwei Kindern (K21 und K112) festgestellt werden; Ausfall einzelner Elemente nur bei vier Kindern (K21, 116, 102, 112). Die übrigen Unsicherheiten betreffen die s-Graphien (weitere sechs Kinder). Die wenigen Kinder mit Auffälligkeiten befinden sich in den Gruppen der Grund- und Sonderschüler.

Tab. 5.30: Schreibungen der komplexen Anfangsränder im Deutschen

	Typ II: < 50%	Typ III: 50% - 80%	Typ IV: < 90%
2. Klasse		K21 (62,5%) K119 (75%)	K43 (80%)
3.-4. Klasse	K113 (40%)	K112 (54,6%) K94 (60%)	
Sonderschüler		K100 (50%) K105 (66,7%) K102 (57,1%) K103 (50%)	

alle übrigen Kinder schreiben komplexe Anfangsränder normgerecht (Typ V).

5.6.3.2. Die Repräsentation komplexer Ränder in den herkunftssprachlichen Texten

Für die Schreibung komplexer Endränder, die in der deutschen Orthographie unzulässig sind, stehen den marokkanischen Kindern unterschiedliche Mittel zur Verfügung:

1. Sie können den komplexen Anfangsrand vereinfachen, indem sie ein Element nicht repräsentieren. Angesichts der Vertrautheit der in Deutschland lebenden

marokkanischen Kinder mit Konsonantenhäufungen ist diese Möglichkeit weniger wahrscheinlich, dürfte vor allem bei jüngeren Kindern anzutreffen sein.

rkazi	<kazi> (Fenster)
lkəlb	<kilb> (Hund)

Beim marokkanischen Arabisch impliziert die Vereinfachung der komplexen Ränder häufig den Wegfall der Definitivmarkierung. Dieser Fall liegt aber nur dann vor, wenn im mündlichen Text eine Definitivmarkierung artikuliert wurde. Fehlt diese bereits im mündlichen Text, liegt keine orthographische Anpassung an die deutsche Matrix vor; vielmehr ist bereits die Lernervarietät der Herkunftssprache umgebaut worden.

2. Sie können den komplexen Rand in zwei Silben auflösen, indem sie einen Vokalbuchstaben einsetzen. Das so neu entstandene „Schwa“ ist von den Fällen in 5.5.2.2. deutlich dadurch zu unterscheiden, dass es keine phonetische Grundlage hat. Die Schreibung des Vokalbuchstabens dient hier eher dazu, das unübliche Konsonantencluster im Schriftbild zu vermeiden, als wirklich eine neue Silbe darzustellen:

[rkazi]	<erkazi> <rekazi> „Fenster“
[lma]	<elma> <lema> „Wasser“

Der komplexe Anfangsrand ist der bevorzugte Ort für derartige Vokaleinsetzungen, weshalb auch nur dieser Bereich untersucht werden soll. Wie die Beispiele zeigen, kann der Vokalbuchstabe vor oder hinter dem Konsonanten eingesetzt werden.

Definitivmarkierungen des marokkanischen Arabisch mit phonetisch realisiertem [l] oder monophonematische Präpositionen vor einem Nomen bilden in der Regel mit dem konsonantischen Anlaut des Nomens komplexe Ränder, wenn sie nicht – z.B. mithilfe einer Präposition – in eine vorhergehende Silbe integriert werden.

Komplexe Anfangsränder können aber auch ohne Hilfskonstruktionen realisiert werden. Die Schreiber emanzipieren sich in diesem Fall von den Beschränkungen der deutschen Orthographie, um den Besonderheiten der Herkunftssprachen gerecht zu werden.

Auch die arabische Orthographie kennt Markierungen zum Abbau komplexer Anfangsränder. Die Schreibung der Definitivmarkierung als *Alif / Lam* kann selbst – in phonographischer Hinsicht – als Auflösung eines komplexen Randes interpretiert werden; analog die Bildung des Imperativs beim Verb. Das Alif tritt dann gleichzeitig als Anfangsmarkierung des Wortes und als Silbenrand auf.

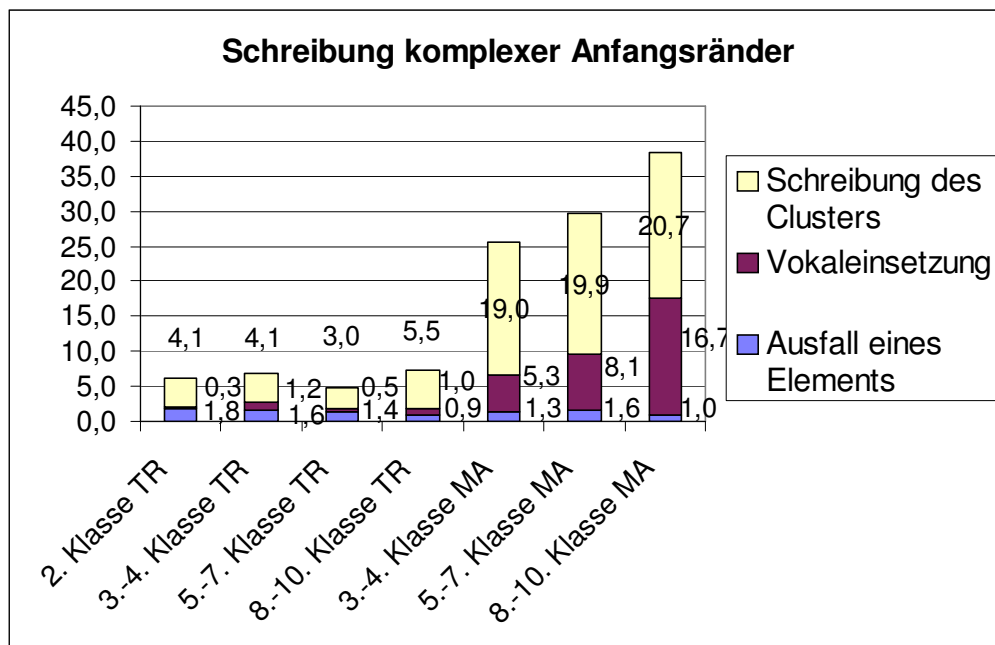
Dagegen ist die Vokaleinsetzung innerhalb eines Wortes nur noch nachvollziehbar, wenn der Schreiber das System der Hilfszeichen konsequent einsetzt. Da vokalische Kerne ansonsten unmarkiert bleiben, kann jeder Konsonant, und damit auch ein Element im komplexen Silbenrand durch einen entsprechend Vokal zu einer eigenen Silbe erweitert werden. Dies erklärt, warum die arabischschriftlichen Texte in wesentlich geringerem Umfang Vokaleinsetzungen kennen, obwohl die Orthographie

des Hocharabischen in Bezug auf die Silbenränder wesentlich restriktiver ist als das Deutsche.

In der folgenden Auswertung werden die durchschnittlichen Werte der einzelnen Gruppen einander gegenübergestellt. Dabei sind noch die folgenden methodischen Anmerkungen notwendig:

- Bei den Vokalsetzungen in der lateinischen Schrift wurden nur die komplexen Ränder berücksichtigt, denen keine Muster im Deutschen entsprechen, wie z.B. K121 <tbozet> [tbozəθ] „Öffnung“ S8, 9. Dagegen werden Anfangsränder, die nach deutschem Muster korrekt sind, nicht berücksichtigt, wie z.B. <bra> [bya] „er wollte“, das nach einem deutschen Muster gebildet ist:
[bɾax] <brach>
- Komplexe Ränder können in der Artikulation dadurch aufgelöst werden, dass ein Teil des Anfangsrandes in den Endrand der vorausgehenden Silbe integriert wird.
<thi Rkas> [ðir.kas] „im Glas“
Der komplexe Rand gilt aber auch in diesem Fall als realisiert, wenn er am Wortanfang steht.
- Komplexe Ränder können auch über Wortgrenzen hinweg entstehen, wenn eine klitisierte Präposition, die nur von einem Konsonanten gebildet wird, von einem konsonantisch anlautenden Wort abgetrennt wird. In diesem Fall wird der komplexe Rand berücksichtigt, auch wenn keine Zusammenschreibung vorliegt.

Graphik 5.30.



In der Graphik 5.31 werden die unterschiedlichen Schreibungen der komplexen Ränder in den Texten in Berberisch und marokkanischem Arabisch³ übergreifend

³ Auf eine Auswertung der arabischschriftlichen Texte aus Marokko wurde verzichtet, da Vokaleinsetzungen oder Tilgungen – abgesehen von der obligatorischen Schreibung der Definitivmarkierung im Hocharabischen als *Alif/Lam* – selten auftraten.

dargestellt. Wieder unterscheiden sich die beiden Herkunftssprachen erheblich, nicht nur in der Häufigkeit der komplexen Anfangsränder, sondern auch in den Mustern, wie diese orthographisch repräsentiert werden:

Die Texte in marokkanischem Arabisch enthalten insgesamt sehr viele komplexe Anfangsränder. Die Schreibung des Konsonantenclusters – auch im Widerspruch zur Orthographie des Deutschen – bleibt zwar dominantes Muster, nimmt aber mit wachsendem Alter – relativ zu anderen Strategien - ab (von 74% über 67,5% auf 53,9%). Spiegelbildlich dazu gewinnt die Vokaleinsetzung bei älteren Schülern an Bedeutung (Zunahme von 20,8% über 27,7% auf 43,5%). Der Abbau der komplexen Ränder durch Tilgung eines Konsonanten bleibt dagegen marginal.

Bei den berberischen Texten sind komplexe Ränder relativ selten. Die phonographisch korrekte Repräsentation des Clusters ist nicht nur dominant, sondern setzt sich auch in der ältesten Gruppe zunehmend durch (höchster Anteil mit 74,4%), während hier nur die Werte der beiden mittleren Altersgruppen niedriger sind. Der Abstand zwischen den einzelnen Gruppen ist hier aber nicht sehr groß. Das Muster der Vokaleinsetzung bleibt relativ schwach ausgeprägt: hier ist keine Entwicklung mit zunehmendem Alter erkennbar. Die Tilgung von Konsonanten in komplexen Rändern ist vor allem in den jüngeren Altersgruppen ein wichtiges Mittel. Nur bei den ältesten Schülern spielt er keine Rolle.

Der Unterschied des Schriftsystems wirkt sich wesentlich weniger aus: bei den Texten in marokkanischem Arabisch gibt es fast keine Unterschiede zwischen den 4 Texten in arabischer Schrift (mehr Tilgungen von Konsonanten in komplexen Rändern) und den 15 Texten in lateinischer Schrift. Bei den berberischen Texten in arabischer Schrift ist die Zahl der vollständigen Konsonantencluster höher als bei den lateinschriftlichen. Im marokkanischen Arabisch wird der relativ niedrige Wert für vollständige Konsonantencluster eventuell dadurch erklärbar, dass die Definitivmarkierung des Hocharabischen gleichzeitig ein Muster für die Vokaleinsetzung im komplexen Anfangsrand liefert. Ein vergleichbares Modell gibt es im Berberischen nicht.

Im Folgenden werden die einzelnen Texte unterschiedlichen Texttypen zugeordnet. Bei Texttyp I liegt eine Schreibung des Konsonantenclusters ohne Vokaleinsetzung oder Tilgung vor. Texttyp II kennzeichnet emergente Formen dieses Musters: eine relative Dominanz der vollständigen Schreibung im Vergleich mit anderen Strategien. Die Texttypen III bis V kennzeichnen die unterschiedliche Strategien, wenn die vollständige Schreibung des Clusters nicht vorherrschend ist: Reduktion (Texttyp III), Vokaleinsetzung (Texttyp IV) oder eine Mischung aus beiden.

Diese Texttypen können jedoch auf einer Skala zwischen einer arabischen und einer deutschen Matrix angeordnet werden, da weder Texttyp I die arabische Matrix repräsentiert noch Texttyp IV die Deutsche. Der restriktive Silbenfilter des Hocharabischen begünstigt das Muster der Vokaleinsetzung – z.B. durch vorangestelltes Alif – mindestens ebenso stark wie das Deutsche. Andererseits weist das Deutsche – durchaus in Übereinstimmung mit den Sprachen Marokkos – eine große Zahl zulässiger komplexer Silbenränder auf, sodass mit der Schreibung des Clusters nur eine Ausweitung auf weitere Lautkombinationen vorgenommen wird.

Tab. 5.31: Texttypen bei der Schreibung komplexer Anfangsränder

	Typ I: Cluster > 80%	Typ II Cluster > 50%	Typ III: Reduktion dominant	Typ IV: Vokaleinsetzg dominant	Typ V beide Muster
	Cluster < 50%				
Gruppe I-1 (10)	K15, 28, 96, 3	K116 (50%) K114 (77,8%) K24 (71,4%) 4 K119 (66,7%)	K43 (57,1%) K9 (72,7%) K21 (60%) 3		
Gruppe I-2 (11)	K23, K94 (80%), 110 (85,7%) 4 K113(87,5%)	K127 (76,9%) K112 (60%) 2	K34 (75%) K59 (100%) K108 (42,9%) 3	K30 (57,1%) K111 2 (46,7%)	
Gruppe II (23)	K19 (80%), 2 (92,3%), 50 (83,3%), 10 53 (83,3%), 54, 75, 126 K103(80%), 101(86,7%), 106(57,1%)	K37 (57,1%) K86 (58,3%) K87 (65,2%) 6 K74 (62,1%) K102 (71,4%) K121 (63,6%)	72 (100%) 73 (87,5%) 85 (43,9%) 5 88 (49%) 100 (62,5%)	41 (75%) 56 (79%) 2	
Gruppe III (25)	K78 (86,%) K92 (90,1%), K82, 107 (86,7%), 122 (83,3%), 124 (94,7%), 77 (89,5%), 123 (95,2%), 125 (82,4%), 83 (91,7%) 10	K5 (65,7%) K84 (73,3%) K104 (68,4%) K3 (75%) 7 K79 (62,5%) K90 (50%) K91 (75%)	27 (33,3%) 105 (60%) 2	52 (81,8%) K89 (90,1%) K93 (75,7%) K81 (57,1%) 4	K76 (37,5%) K80 (28,6%) 2

Die vollständige Schreibung der komplexen Ränder ist der bei weitem dominante Texttyp. Der Filter spezifischer komplexer Silbenränder des Deutschen wird nur bei einer Minderheit der Texte und in sehr unterschiedlichem Grad wirksam. Bei den ältesten und zweitältesten Schülern dominiert dieser Texttyp, gefolgt von einem immer noch emergenten Muster der Clusterschreibung (Texttyp II). Reduktion als Strategie findet sich stärker bei jüngeren (Texttyp III), Vokaleinsetzung dagegen bei älteren Kindern, hier mehrheitlich arabophonen Schülern (Texttyp IV). In der zweitältesten Gruppe sind es nur berberophone Schüler, die eine andere Strategie als die Clusterschreibung mehrheitlich anwenden: überwiegend die der Konsonantentilgung. Meist überwiegt eine Strategie im Text zumindest relativ. Nur bei zwei Texten älterer Schüler (K76 und K80) streuen die unterschiedlichen Strategien. (Texttyp V)

Da bei der Verschriftung der Silbenränder in den deutschen Texten nur sehr wenige Auffälligkeiten beobachtet werden konnten, erwies sich eine systematische Gegenüberstellung der Projektergebnisse für beide Sprachen in diesem Bereich nicht als sinnvoll. Da in diesem Bereich keine eindeutigen Muster einer deutschen und einer arabischen Matrix gegenübergestellt werden konnten, wurde der Indikator der komplexen Silbenränder auch aus der abschließenden Analyse ausgeklammert.

5.6.4. Zusammenfassung

Die Analyse der deutschen Texte der marokkanischen Kinder unter dem Aspekt der Reduktionssilben und der komplexen Anfangsränder ergab, dass in diesen Bereichen der deutschen Orthographie schon relativ früh große Sicherheit erworben wird. Auf einen systematischen Vergleich mit den deutschen Kontrollgruppen konnte daher verzichtet werden. Auffälligkeiten konzentrieren sich bei Grund- und Sonderschülern.

Das Prinzip der deutschen Orthographie, auch Reduktionssilben immer mit einem Vokalbuchstaben darzustellen, wird in hohem Maß auch auf die Verschriftung der Herkunftssprachen angewandt. Allerdings zeigt sich hierbei ein stärkerer Einfluss des Schriftsystems als bei den bisher untersuchten Indikatoren: die Texte in arabischer Schrift markieren Reduktionssilben (mithilfe von Hilfszeichen oder Vokalbuchstaben) erheblich weniger als die lateinschriftlichen Texte; allerdings immer noch stärker als die arabischschriftlichen Texte aus Marokko: insofern liegt auch bei ihnen ein gewisser Einfluss des deutschen Musters vor.

Da die Schreibung von Vollvokalen in den lateinschriftlichen Texten kein Problem darstellt, wurde diese Frage nur am Beispiel der Texte in arabischer Schrift untersucht. Es zeigten sich bei den beiden Herkunftssprachen marokkanisches Arabisch und Berberisch unterschiedliche Tendenzen. Bei den marokkanisch-arabischen Texten in Deutschland kommt es zu einer weit geringeren Markierung mithilfe von Vokalbuchstaben als in Marokko, was auf den desorientierenden Einfluss des Arabischunterrichts zurückgeführt werden könnte. Bei den berberischen Texten, wo dieser Einfluss in Deutschland nicht in vergleichbarer Weise wirksam ist, werden Vollvokale häufiger auch mit Vokalbuchstaben dargestellt. Hier sind es die Texte aus Marokko, die zu einem weitgehenden Abbau der Vokalbuchstaben tendieren.

Diese für das marokkanische Arabisch konstatierte Tendenz wiederholt sich beim Hocharabischen, und zwar sowohl bei Arabophonen wie berberophonen Schülern: die Unsicherheit über die Opposition von Lang- und Kurzvokalen führt überwiegend zu einer generellen Null-Repräsentation der Vokale. Durch den Arabischunterricht werden aber auch die Fähigkeiten zur Speicherung von Textsequenzen im Bildmodus nur noch bei einem Teil der Schüler entwickelt. Diese korrelieren allerdings nur schwach mit dem Aufbau phonologischen Bewusstseins über die Vokalquantitäten.

Bei der Darstellung komplexer Anfangsränder in den Herkunftssprachen erwies sich die Tendenz als dominant, diese auch dann vollständig und als Cluster zu verschriften, wenn es sich um im Deutschen unzulässige Lautkombinationen handelt. Daneben spielen aber Strategien der Vokaleinsetzung und der Tilgung eines konsonantischen Elements doch noch eine gewisse Rolle. In diesem Bereich erwies es sich als nicht möglich, die Modelle einer arabischen und einer deutschen schriftkulturellen Matrix zu operationalisieren.

5.7. Orthographische Aspekte der Silbenstruktur II: Die Verdoppelung des Konsonantenzeichens

5.7.1. Einführung

In der lateinischen Schrift wird die Verdoppelung des Konsonantenzeichens zur Markierung von Konsonanten benutzt, die gegenüber der einfachen Artikulation gelängt sind. Derartige Konsonanten können auch als Geminaten oder verstärkte (“fortisierte”) Konsonanten bezeichnet werden. Im Italienischen kann z.B. das folgende Minimalpaar gebildet werden:

[fatɔ]	[fat:ɔ]
<fato>	<fatto>
“Schicksal”	“gemacht”

Der Unterschied liegt hier in der Artikulation des Konsonanten. Bei Frikativen und Liquiden wird die Artikulation verlängert, bei Plosiven tritt eine Verzögerung des Verschlusses ein. Diese konsonantischen Quantitätenunterschiede sind auch mithilfe von Sonagrammen nachweisbar.⁴ Dieses Phänomen ist unabhängig von Akzentverhältnissen oder der Position des Konsonanten innerhalb der Silbe.

Die deutsche Schärfungsschreibung (Maas 2002) ist hiervon strikt zu unterscheiden.⁵ Auch sie ist zwar historisch aus der Geminatenschreibung hervorgegangen; doch hat sich die Phonologie der westgermanischen Sprachen ab dem Ende des Mittelalters in eine andere Richtung entwickelt: An die Stelle der Geminaten trat ein Kontrast in der Akzentuierung, indem jetzt eine Reduktionssilbe fest an eine offene prominente Silbe angeschlossen wurde:

[ʁa:.tə]	[ʁa.tə]
<Rate>	<Ratte>

Der Unterschied in diesem Minimalpaar liegt nicht in der Qualität oder Quantität des Konsonanten, sondern der des Vokals: Bei [ʁa:.tə] dehnt er sich bis in den Endrand der offenen Silbe aus, wodurch sich auch seine Qualität verändert: er wird gespannter artikuliert. Der Anschluss der folgenden Reduktionssilbe ist “lose”: der Sprecher kann eine Pause zwischen beiden Silben einlegen. Bei [ʁa.tə] dagegen wird der Vokal nicht nur “kürzer” artikuliert, sondern auch qualitativ anders, weniger gespannt gesprochen. Der Anschluss an die folgende Reduktionssilbe ist fest, da ein solcher Vokal zu seiner Sättigung auf den folgenden Konsonanten angewiesen ist: es kann daher zwischen der Artikulation der beiden Silben keine Pause eintreten.

Die Schreibung des doppelten Konsonantenzeichens in der deutschen Orthographie stellt also die Umnutzung einer lateinischen orthographischen Konvention für die besonderen Akzentverhältnisse des Deutschen dar. Bereits der Name Schärfung (der Ausdruck diente bereits den lateinischen Grammatikern zur Kennzeichnung der Betonung) macht deutlich, dass es hier nicht nur um Unterschiede in der Qualität

⁴ vgl. Maas 1999, S. 376f. mit zwei Beispielen aus dem Finnischen.

⁵ Der Unterschied läßt sich ebenfalls in einem Sonagramm veranschaulichen, vgl. Maas 1999, S. 375.

einzelner lautlicher Segmente, sondern um eine spezifische Akzentuierung von Silben geht, die für den Leser transparent werden soll.

Dagegen wird bis heute im Anfangsunterricht der deutschen Schule erhebliche Zeit damit verbracht, den Kindern die Grundlage der Schärfungsschreibung wie bei <Ratte> phonographisch mit Länge des Konsonanten, Geminaton, Silbengelenk oder dergleichen beizubringen, in der Regel verbunden mit einer Hyperlautierung der Lehrerin (didaktisch gelegentlich "Pilotsprache" genannt): [Rat.tə] wenn nicht sogar [Rat^h.tə]. Diese Methode führt nun dazu, dass die Schärfungsschreibung in der gesprochenen Sprache auch von monolingual deutschen Kindern nicht mehr fundiert werden kann und daher besonders spät gelernt wird.

Bei Kindern anderer Muttersprache wie den marokkanischen verkompliziert sich die Situation dadurch, dass es in ihrer Muttersprache tatsächlich das Phänomen der Geminaton gibt. Diese Besonderheit ihrer Herkunftssprache, die gerade im Kontrast zur festen Abschlusskorrelation im Deutschen steht, ist den Kindern aber nicht mehr zugänglich, wenn bereits bei einem Wort wie [Ra.tə] – wie in des Kaisers neuen Kleidern - ein anderer Konsonant hörbar sein soll als in [Ra:.tə]. Es ist daher zu vermuten, dass die marokkanisch-deutschen Kinder in diesem Bereich besonders stark blockiert sind – nicht nur für die Aneignung der spezifischen Nutzung einer orthographischen Konvention des Deutschen, deren phonetisches Fundament die Kinder in ihrer Alltagssprache sehr wohl meistern, sondern auch für eine sinnvolle Repräsentation der Geminaton in ihren Herkunftssprachen.

Auch das System der arabischen Orthographie trägt an dieser Stelle zu keiner Klärung bei: Das Arabische (in seiner klassischen ebenso wie in den neueren Varietäten), und das Berberische nutzen zwar die Geminaton von Konsonanten in vielfältiger Weise; in der Orthographie steht aber keine orthographische Markierung zur Verfügung. Nur im Korantext und beim Anfängerunterricht ist als Hilfszeichen das sogenannte *sadda* ("Verstärker") zugelassen, das über den gelängten Konsonanten gesetzt wird:

ثم
θum.ma
dann

Im alltäglichen Schriftgebrauch findet sich dieses Hilfsmittel in der Regel nicht. Der Leser kann daher nur aufgrund des Kontexts entscheiden, ob eine Form wie

دخل
d x l

als [daxala] "er trat ein" oder als [dax:ala] "Er ließ eintreten"

interpretiert werden muss (vgl. 1.2.4., S. 43). Auch bei den arabischschriftlichen Texten ist daher davon auszugehen, dass die Geminaton der Konsonanten in den Herkunftssprachen unmarkiert bleibt.

5.7.2. Die deutsche Schärfungsschreibung

Im Folgenden werden zunächst die Schärfungsschreibungen des Deutschen im Vergleich mit deutschen Kindern untersucht. Dabei sind zwei Fälle zu unterscheiden:

1. Schreibungen, denen Wörter mit festem Anschluss des Vokals einer prominenten Silbe an den Konsonanten der folgenden Reduktionssilbe zugrundeliegen - nach dem Muster:

[bɛ.tn]
<Betten>

An die prominente Silbe wird hier eine zweite Silbe (die Reduktionssilbe) fest angeschlossen. Der Konsonant der zweiten Silbe ist zur "Sättigung" des Vokals der ersten Silbe notwendig. Der Vokal wird dadurch verkürzt und weniger gespannt realisiert als in Wörter ohne festen Anschluss, wie z.B.

[be.tn]
<beten>

2. Schreibungen, bei denen der feste Anschluss innerhalb derselben Silbe auftritt: hier ergibt sich die Verdoppelung des Konsonanten nicht aus der Anschlusskorrelation, sondern im Rückgriff auf das zweisilbige Paradigma – im Sinne einer Konstantanschreibung desselben Wortes.⁶

Die Schreibung des Wortes [bɪs] als <biss> lässt sich nicht direkt aus der Silbenstruktur ableiten, da hier ein fester Anschluss innerhalb der einzigen Silbe des Wortes erfolgt. Vielmehr vererbt sich die Schärfungsschreibung von einer zweisilbigen Form, wie in

[gə.bɪ.sn]
<gebissen>,

die als Stützform für die einsilbige Form fungiert. Das als Konjunktion gebrauchte Wort <bis> [bɪs], dessen Artikulation sich vom oberen Beispiel nicht unterscheidet, erhält keine Schärfungsschreibung, weil es über keine zweisilbige Stützform im Paradigma verfügt.

Während die Schärfungsschreibung (in 1) unmittelbar in einer bestimmten Silbenstruktur der gesprochenen Sprache fundiert, ist die Verdoppelung des Konsonantenzeichens in 2 nicht phonologisch fundiert, sondern erfordert ein Wissen um verwandte Wortformen und das Prinzip der morphologischen Konstantanschreibung in der deutschen Orthographie. Der Aufbau eines solchen Wissens dauert in der Regel länger als der Erwerb des zweisilbigen Musters.

Auch hier können empirische Befunde nur einen indirekten Einblick in das Regelwissen der Kinder geben, da Kinder häufig vorkommende Wörter als feste Wortbilder lernen und diese daher normgerecht schreiben, ohne dass sie über ein entsprechendes Regelwissen verfügen. Dagegen ist die Regelanwendung bei einem

⁶ Obwohl also dieser zweite Fall zur Konstantanschreibung und damit in den Rahmen der logographischen Markierungen gehört, wird er im Zusammenhang mit der Schärfung behandelt, da er aus dieser abgeleitet ist.

ausgefallenen Wort, das im Schulunterricht nicht behandelt wurde, ein besonders starker Indikator dafür, dass ein systematischer Zugang vorliegt.

In der Tabelle sind beide Grundtypen der Schärfungsschreibung jeweils berücksichtigt; die durchschnittliche Zahl der Kontexte und die Zahl der normgerechten Schreibungen bezieht sich nur auf die jeweiligen *types*, da sich durch die *tokens* doch Verzerrungen in der Verteilung der Auffälligkeiten ergeben, die durch einen zufällig häufigeren Gebrauch eines bestimmten Wortes im Text entstehen. Die rechte Spalte zeigt die Verwendung von Doppelkonsonanten in Kontexten, in denen keine Schärfung vorliegt, sogenannte Pseudoschärfungen, wie z. B. in:

[ka:m]
<kamm>

oder in

[gəkʊkt]
<geckugt>

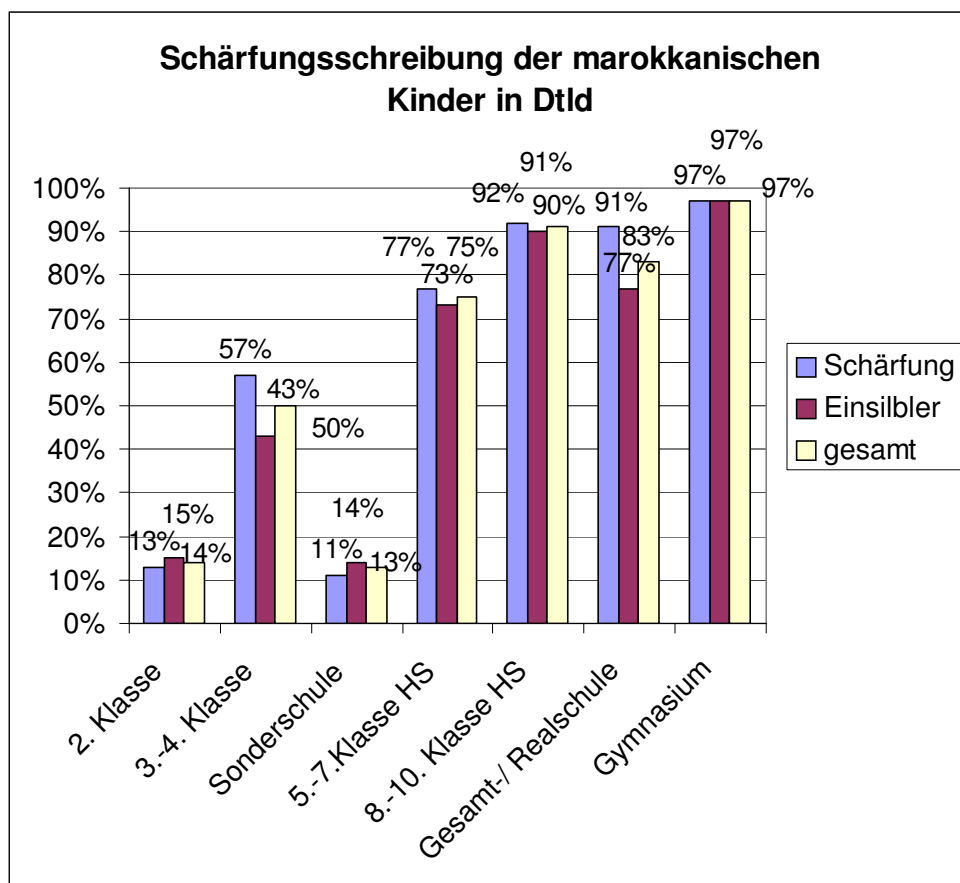
Derartige Schreibungen treten meist erst auf, wenn der Lerner bereits eine gewisse Vorstellung davon entwickelt hat, dass ein Konsonantenzeichen bei manchen Wörtern doppelt gesetzt werden muss, wenn ihm aber die zugrunde liegende Regel noch nicht einsichtig ist. Wie schon in anderen Bereichen der Orthographie kann hier von einem hyperkorrekten Gebrauch gesprochen werden.

Die folgende Graphik (5.32.) gibt einen Überblick über die Schärfungsschreibungen der marokkanisch-deutschen Kinder nach Alter und Schularart. Sie zeigt, dass der Erwerb der Schärfungsschreibung erst gegen Ende der Grundschulzeit einsetzt und auch in den ersten Jahren der Sekundarschule noch nicht abgeschlossen ist. Erst bei den ältesten Gruppen wird eine Sicherheit von durchschnittlich 90% erreicht; nur die Gymnasiasten, Real- und Gesamtschüler sind fast völlig frei von Auffälligkeiten.

Der stärkste Zuwachs erfolgt innerhalb der Grundschule zwischen den Zweitklässlern, die in der Regel noch kaum über ein Wissen in diesem Bereich verfügen, zu den beiden älteren Klassen (um 44,2% bei der zweisilbigen Schärfung). Aber auch im Vergleich mit der Orientierungsstufe findet nochmals ein erheblicher Zuwachs (um 18,4%) statt, der sich auch in den älteren Jahrgängen fortsetzt (um 14,1%). Besonders markant ist der Rückstand der Sonderschüler, deren Werte noch unterhalb derer der Zweitklässler liegen.

Abgesehen von den jüngsten Kindern, bei denen noch keine Aussage über den weiteren Verlauf des Erwerbs der Schärfungsregel möglich ist, liegen die Werte für die einsilbigen Schärfungskontexte immer unterhalb der Werte für die zweisilbigen. Der Abstand ist besonders ausgeprägt in der zweiten Gruppe der älteren Grundschüler und bei den jüngeren Gymnasiasten, Real- und Gesamtschülern, die bereits ein Wissen um die Regelmäßigkeit der Schärfung im zweisilbigen Bereich aufgebaut haben, aber bei den abgeleiteten Schreibungen noch unsicher sind, da hier ein Abgleich mit zweisilbigen Formen der Wortfamilie notwendig ist. Der Abstand zwischen beiden Kontexten geht in der nächsthöheren Altersgruppe schon deutlich zurück und ist bei den ältesten Schülern nur noch minimal bzw. inexistent.

Graphik 5.32



Pseudoschärfungen sind in den jüngsten Gruppen am seltensten. Dagegen sind sie besonders häufig in den beiden mittleren Altersgruppen. Mit wachsender Sicherheit über die zugrunde liegende Regularität gehen sie wieder zurück.

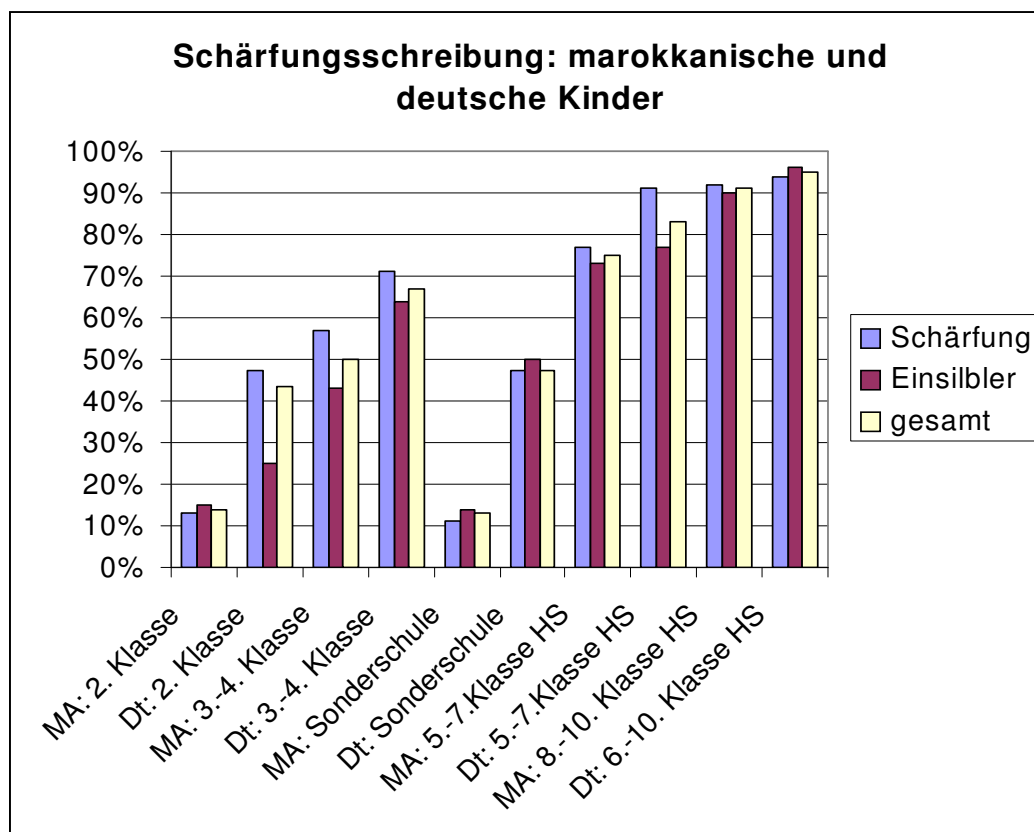
Bei den monolingual deutschen Vergleichsgruppen wurde zur Ergänzung des eigenen Materials auf eine Untersuchung zurückgegriffen, bei der - unter anderem im Raum Osnabrück - der Erwerb orthographischen Wissens bei Kindern ab dem ersten Schuljahr in regelmäßigen Abständen durch Diktate von Wörterlisten überprüft wurde.⁷ Zum Vergleich mit den marokkanischen Kindern wurden für eine Teilgruppe von 12 monolingual deutschen Schülern die Ergebnisse von drei Testrunden gegen Ende des zweiten Schuljahrs ausgewertet.⁸ Bei den älteren Gruppen wurden nur wieder Haupt- und Sonderschüler zum Vergleich herangezogen.

Die Gegenüberstellung der entsprechenden Vergleichsgruppen ergibt folgendes Bild:

⁷ Helen Schmalhofer: Das linguistische Wissen der Kinder am Anfang des Schrifterwerbs, Diss. PH Freiburg, in Vorbereitung. Ich danke Helen Schmalhofer für die Überlassung eines Teils Ihres Erhebungsmaterials.

⁸ Einsilbige Schärfungskontexte spielten bei den Erhebungen allerdings nur eine marginale Rolle.

Graphik 5.33



Der Vergleich mit den deutschen Kindern zeigt einen besonders großen Rückstand im zweiten Schuljahr (46,2% gegenüber nur 13,3% beim Erwerb der zweisilbigen Schärfung) und bei den Sonderschülern (48% gegenüber 11%). Hierbei können die unterschiedlichen Aufgabenstellungen in den jeweiligen Gruppen einen gewissen Einfluss ausgeübt haben. Dies erklärt aber nicht das Ausmaß der Differenz.

Ein erheblicher Abstand bleibt auch zu den älteren Grundschulern (71,1% gegenüber 57,5%), wobei das besonders gute Abschneiden der deutschen Kontrollgruppe (Klasse 3 und 4) auch dadurch zu erklären ist, dass mögliche Kandidaten für einen Besuch des Gymnasiums bei der Erhebung überrepräsentiert waren.

Bei den Hauptschülern der Klassen 5 und 6 ist dagegen die Vergleichbarkeit durch die Aufgabenstellung und die sozialen Randbedingungen in besonders hohem Maße gewährleistet. Auch hier beträgt der Abstand zum marokkanischen Sample noch 15% (90,9% gegenüber 75,5%)

Es zeigt sich, dass die marokkanischen Schüler erst gegen Ende ihrer Schulzeit einen Grad an Regelbewusstsein erreichen, über den monolingual deutsche Hauptschüler bereits in den ersten Jahren der Sekundarschule verfügen. Dies betrifft vor allem die phonologisch fundierte Schärfungsschreibung in zweisilbigen Wörtern mit festem Anschluss. Für den Erwerb der morphologischen Konstantenschreibung brauchen auch die deutschen Kinder offenbar länger (auch die Sekundarschüler erreichen hier nur 77,3%). Hier liegen die Werte der beiden Vergleichsgruppen weniger weit auseinander (marokkanische Kinder: 67,7%).

Auffällig ist nicht zuletzt der hohe Anteil der Pseudoschärfungen in den deutschen Texten. Dieser ist ein Indikator dafür, dass über die Regel auch dann Unsicherheiten bestehen, wenn keine normwidrigen Belege in Schärfungskontexten auftreten. Daher wurden die Schärfungsschreibungen auch für die Unterscheidung der Texttypen hinzugezogen.

Insgesamt zeigt sich entsprechend unserer Ausgangshypothese, dass die marokkanisch-deutschen Kinder bei der Schärfungsschreibung – etwa vergleichbar mit dem Problem der Kasusmarkierung – in erheblichem Maße blockiert sind.

Im Anschluss an die Aufschlüsselung der Daten nach Altersgruppen werden wieder für die Verteilungen der Textmerkmale bestimmte Typen gebildet. Folgende Kriterien wurden hierbei zugrundegelegt:

Texttyp I: Die Schärfungsregel wird nicht oder nur in einzelnen Kontexten angewandt. Diese Kontexte sind in der Regel feste Wortbilder

Texttyp II: Die Schärfungsregel wird bereits in mehr Kontexten angewandt, liegt aber noch unter 30%.

Texttyp III: Der Erwerb der Schärfungsschreibung ist emergent in beide Kontexten (zwischen 30% und 90%) Neben festen Wortbildern finden sich auch schon Fälle regelgeleiteten Wissens. Auch ist die Zahl der Pseudoschärfungen besonders hoch.

Texttyp IV: Die Schärfungsregel wird bereits kategorisch angewandt, während bei der Übertragung auf die Einsilbler noch Unsicherheiten bestehen.

Texttyp V: Der Erwerb der Schärfungsschreibung ist abgeschlossen (beide Kontexte über 90%, keine Pseudoschärfungen)

Tab. 5.32: Erwerb der Schärfungsschreibung im Deutschen

	Ohne Schärfung (Typ I)	Zweisilbig emergent (Typ II)	Beide emergent (Typ III)	Zweisilbig sicher (Typ IV)	Beide sicher (Typ V)
2. Klasse (11)	K9, 21, 24, 28, 43, 96, 114, 116, 119 (9)	15	71		
3.-4. Klasse (14)	23, 34, 59, 112, 113 (5)	110	94, 127	30, 95, 108, 111, 115 (5)	109
5.-7. Klasse (23)	S100, S101, S102, S103 (4)	H74	R2, R53, H75, H85, H86, H87, H121, R126 (8)	R19, R37, R41, R54, R56 (5)	H50, H72, H73, H88, R106 (5)
8.-10. Klasse (25)	S104, S105 (2)	H122	R5, H52, H76, H78 (4)	H27, H84, H89 (3)	R3, H77, H79, H80, H81, H82, H83, H90, H91, R92, R93, R107, R123-125 (15)

Die Verteilung der Texttypen auf die Altersgruppen ist vor allem in der jeweils ältesten und jüngsten Altersgruppe recht eindeutig: 9 der jüngsten Kinder weisen noch

keine bzw. nur vereinzelt Schärfungsmarkierungen auf (81,8% der Gruppe), nur zwei Kinder sind hier bereits auf einer höheren Erwerbsstufe (K15, 71). Bei den ältesten Schülern konzentrieren sich 15 (60%) bei Texttyp V.

In den beiden mittleren Altersgruppen ist die Bandbreite der Texttypen naturgemäß höher. Bei den älteren Grundschulern fällt ein hoher Anteil (35,7%) auf, der bereits die Schärfung im zweisilbigen Kontext gut beherrscht, aber noch im Bereich der morphologischen Konstantenschreibung Unsicherheiten aufweist. Dieser Befund spricht für die Unterscheidung der Schärfungswörter aufgrund ihrer phonologischen Grundlage. Lerner des Typs IV kommen auch noch in der Sekundarstufe I relativ häufig vor. (21,7% der Gruppe)

Bei den Sekundarschülern der 5. und 6. Klasse zeigt sich, dass bereits bei einer relativen Mehrheit der Schüler der Übergang in ein emergentes Stadium erreicht ist (34,8%). In dieser Altersgruppe und ebenso bei den ältesten Schülern sind nur noch Sonderschüler in Typ I vertreten. Erstaunlich ist aber, dass nur 5 Schüler dieser Altersgruppe zu den im Bezug auf die Schärfung sicheren Lernern zählen (21,7%). Auch dieser Befund spricht für die These einer besonderen Barriere, mit der die marokkanisch-deutschen Kinder bei der Schärfungsschreibung zu kämpfen haben.

5.7.3 Markierungen der Geminatation in den herkunftssprachlichen Texten

Die Herkunftssprachen marokkanisches Arabisch und Berberisch weisen in Bezug auf die Grundstruktur unterschiedlicher Konsonantenquantitäten so starke Gemeinsamkeiten auf, dass hier keine gesonderte Darstellung notwendig ist.

Bei den experimentellen Verschriftungen ist zu berücksichtigen, dass die konsonantische Längung in unterschiedlichen Silbenpositionen auftreten kann:

aħram -nni j- az.zu
Junge.F –DEM 3SM- such:IPF
Der Junge sucht.

In diesem Beispiel erfolgt die Längung des [n] im Demonstrativum *-nni* innerhalb einer Silbe: sie steht im Anfangsrand, der Unterschied zur einfachen Artikulation ergibt sich nur durch eine Längung in der Artikulation des Nasals. Dieser Fall ist bereits als Fortisierung am Beispiel der Definitivmarkierung im marokkanischen Arabisch diskutiert worden. Er ist aber nicht auf diesen Kontext begrenzt.

Bei der Verbform *jazzu* steht die Geminatation dagegen intervokalisch, also im Endrand der ersten und im Anfangsrand der zweiten Silbe. Bei einer Übertragung der deutschen Schärfungsschreibung in den Kontext der Geminatation wäre daher zu vermuten, dass eher in diesem analogen Typus eine Verdoppelung der Konsonantenzeichen auftreten könnte.

Bei der graphischen Repräsentation sind unterschiedliche Fälle zu unterscheiden:

- Die Schreibung mit doppelten Konsonantenzeichen könnte als Defaultfall gelten, wenn sie nicht bereits durch eine falsch fundierte Schärfungsschreibung belegt wäre. Sie dürfte daher eher selten anzutreffen sein.

- Das Pendant hierzu wäre in der arabischen Schrift die Sondermarkierung mithilfe des Sadda. Diese steht allerdings nur zur Verfügung, wenn der Schüler überhaupt die Hilfszeichen der arabischen Schrift, den *jakl*, verwendet. Ein Beispiel dieses Typs wäre (K5:12):

تمّ
təm.ma
dann

Daneben bestehen aber noch weitere Möglichkeiten der Markierung, die auf bestimmte Kontexte eingeschränkt sind:

Die zweisilbige Schreibung durch Einsetzung eines Vokalzeichens vor dem fortisierten Konsonanten bewegt sich im Rahmen der orthographischen Konventionen des Deutschen ebenso wie des Arabischen. Durch die Einfügung des Vokalzeichens rückt der Konsonant in die Mitte zwischen zwei Silben und wird zur Geminata. Mithilfe des Vokalbuchstaben wird die Aufmerksamkeit des Lesers auf den linken Wortrand gerichtet. Er sucht nach einer zweisilbigen Explizitform [ən:i], die sich bei der Artikulation stärker an das fortisierte Muster annähert, als es bei der einsilbigen der Fall ist.

Die zweisilbige Schreibung setzt voraus, dass der Langkonsonant im Anfangsrand der Silbe und nicht bereits in einem intervokalischem Kontext steht (K53):

Resan	rsan
xəzza-n	xza-n
Schau:IPF-3P	schau:PF-3P
Sie schauen.	Sie schauten

An der Fortisierung hängt bei diesem Verb des Berberischen der Unterschied von Perfektiv und Imperfektiv. Im Text findet sich auch die einfache Form im Kontrast, deren komplexer Anfangsrand im oberen Beispiel ohne zusätzliches Vokalzeichen realisiert ist. Nur dort, wo die Schüler entsprechende Unterscheidungen vornehmen, lässt sich auch von einer Nutzung der zweisilbigen Schreibung für die Geminata sprechen.

Daneben besteht die Möglichkeit, eine Morphemgrenze für die Verdoppelung des Konsonanzzeichens zu nutzen. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass diese auch graphisch durch ein Spatium realisiert wird:

Aksen ne
aqzin -nni
Hund -DEM
Der Hund.

Die Abtrennung des Demonstrativums vom Nomen ermöglicht hier eine doppelte Schreibung des Buchstaben <n>, der einen einfachen Endrand in *aqzin* und einen fortisierten Anfangsrand beim Demonstrativ *nni* repräsentiert.

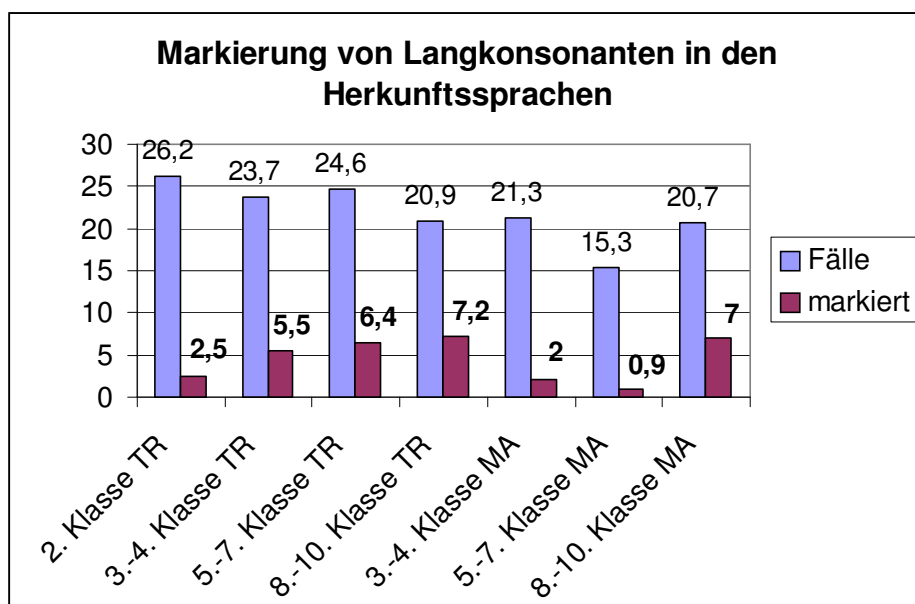
In der arabischen Schrift taucht die Definitivmarkierung durch das Graphem <|>

[al] auch bei Nomina auf, in denen zum Zeichen der Definitivheit nur ein fortisierter Anfangsrand artikuliert wird. Dieses Prinzip kann über seinen spezifischen

grammatischen Kontext hinaus auf fortisierte Kontexte im Anfangsrand übertragen werden, die keine Nomina sind. Einer der ältesten marokkanischen Gymnasiasten aus Deutschland nutzt dieses Mittel z.B. für die bereits erwähnte Demonstrativmarkierung (K92,):

أحنجا الني
 ?ħnʒa ?lɲi:
 aħənʒa -nni
 Junge -DEM

Schließlich müssen in den muttersprachlichen Texten auch die tatsächlichen Schreibungen der Doppelkonsonanten auf eine mögliche Fundierung hin untersucht werden.



Graphik 5.34

Die Graphik zeigt, dass nur ein kleinerer Teil der Langkonsonanten in den Herkunftssprachen markiert wird. Mit wachsendem Alter nehmen die Werte zwar zu (von 9,5% auf 34,3% bei den Berberophonen und von 9,4% auf 33,8% bei den Arabophonen); dies kann jedoch nicht als Tendenz zur Durchsetzung eines bestimmten orthographischen Musters gewertet werden, da es sich jeweils um unterschiedliche Strategien der Markierung handelt. Außerdem ist nur bei den berberophonen die Entwicklung konstant; bei den Arabophonen gibt es in der mittleren Altersgruppe einen deutlichen Rückgang der Markierungen.

Die Anteile der jeweiligen Muster werden in folgender Tabelle deutlich

Tab. 5.33: Schreibung der Geminaten in den Herkunftssprachen

	Doppe- lung	In %	Zweisilbige Schreibung	In %	Morphem- grenze	In %
2. Klasse TR	0,3	1,2%	1,1	4,2%	1,1	4,2%
3.-4. Klasse TR	1,5	6,3%	0,4	1,7%	3,6	15,2%
5.-7. Klasse TR	0,7	2,8%	2,1	8,6%	3,6	14,7%
8.-10. Klasse TR	1,3	6,4%	2,0	9,7%	2,4	11,7%
3.-4. Klasse MA	1,0	4,7%	0,8	3,5%	0,3	1,2%
5.-7. Klasse MA	0,0	0,0%	0,7	4,7%	0,0	0,0%
8.-10. Klasse MA	3,4	16,6%	1,0	4,8%	0,0	0,0%

Die Gegenüberstellung der unterschiedlichen Strategien zeigt zunächst, dass das doppelte Konsonantenzeichen nur in einem Bruchteil der Fälle verwendet wird. Der höchste Wert kommt in der Gruppe der ältesten arabophonen Kinder nur dadurch zustande, dass ein Junge (K5) in seinem Text in arabischer Schrift das *jadda* fast durchgängig einsetzt.

Auch im Vergleich der beiden Sprachen ergibt sich kein konsistentes Bild: Bei den berberophonen Texten spielt die Morphemgrenze als Möglichkeit zur Markierung der Fortisierung eine große Rolle, die von den arabophonen Kindern kaum genutzt wird. Umgekehrt stellt die Definitivmarkierung in der arabischen Schrift ein wichtiges Instrument für die Markierung der Fortisierung im Anfangsrand dar, die den berberischen Schreibern – wiederum mit einer Ausnahme – nicht zur Verfügung steht.

Das Mittel der zweisilbigen Schreibung stabilisiert sich bei den älteren berberophonen Kindern bei annähernd 10%, während es in der arabophonen Gruppe nur etwa den Wert von 5% erreicht.

Die unterschiedlichen Strategien zur Markierung der Geminaten sollen abschließend noch in einer Typologie der möglichen Fälle dargestellt werden. Dabei werden – aufgrund der jeweils bei einem Lerner dominanten Strategie - folgende Typen unterschieden:

- Typ I: es werden keine Strategien für die Markierung der Geminaten genutzt. Die Werte liegen bei unter 10% der Kontexte. Doppelkonsonanten treten auch außerhalb dieser Kontexte nicht auf.
- Typ II: fehlende Geminaten-Markierung kontrastiert mit gestreuter Doppelkonsonantenschreibung, die – ohne phonologische Fundierung – Wortbilder des Deutschen nachahmt
- Typ III: Die Morphemgrenze wird zur Geminatenschreibung genutzt
- Typ IV: Die zweisilbige Schreibung der Geminaten-Kontexte wird genutzt
- Typ V: Doppelgrapheme bzw. *jadda* werden im Kontext mit Geminaten benutzt.

Tab. 5.34: Schärfungsschreibung (Deutsch) und Geminatenschreibung (Herkunftssprachen) im Vergleich

	Typ I: keine Markie- rung (bis 10%)	Typ II: Streuung von Dop- pelkon- sonanten	Typ III: Nutzung von Morphemgrenzen	Typ IV Zweisilbige Schreibung	Typ V: Doppelkon- sonanten- schreibung
Gruppe I-1 (11)	9, 15, 21, 43, 71, 96, 114, <u>116</u> , 119		28 (26%)#	24 (22%)	
Gruppe I-2 (14)	23, 34, 59, 108, <u>30</u> , <u>111</u> , 115		110 (18,8%) 112 (30,3%) <u>127 (24,4%)</u>	95 (75%)	94 (100%) <u>109 (30%)</u> , <u>113 (11%)</u>
Gruppe II (23)	<u>2</u> , 72, 88, 100; <u>37</u> , <u>74</u> , <u>93</u> , <u>101</u> , <u>103</u> , <u>106</u>	85 (10)*, 86 (10), 87 (14)	19 (16,7%), 41 (12,2%) 50 (20,7%), 54 (28,6%) 73 (23,1%), 75 (26,7%) 102 (14,8%) 121 (29,4%) 126 (11,6%)	53 (60%) 56 (66,7%),	
Gruppe III (25)	76, 77, 78, 80, 83, 81, 105, 107	52 (8), 82 (7)	3 (32,4%), 27 (31,6%), 79 (21,4%), <u>92 (67,6%)</u> , 125 (19,2%),	81 (100%), 89 (27,3%), 90 (29,7%), <u>104 (14,3%)</u> 122 (23,1%) 124 (15,8%)	<u>5 (44%)</u> , 84 (15,4%), 123 (48,8%)
Darija	11 (57,9 %)	3	0	2	3
Tarifit	23 (43,4 %)	2	18 (34,0%)	8 (15,1%)	3
Gesamt	34 (46,6 %)	5 (6,8%)	18 (24,3%)	10 (13,7%)	6 (8,2%)

Die arabophonen Texte sind kursiv gesetzt; die Texte in arabischer Schrift sind unterstrichen.

Die Prozentzahl bezieht sich auf den Anteil der markierten Merkmale an den Geminationskontexten;

* die Zahl bezeichnet die absolute Anzahl der unsystematischen Doppelkonsonantenschreibungen.

Die Verteilung der Texte anhand der jeweils dominierenden Muster zeigt nochmals deutlich, wie gering die Möglichkeiten der marokkanischen Kinder sind, Langkonsonanten mit orthographischen Mitteln zu kennzeichnen. Fast die Hälfte der Kinder (46,6%) verfügt über keine Mittel, in ihren muttersprachlichen Texten Langkonsonanten besonders zu kennzeichnen. Weitere fünf Kinder (6,8%) setzen das Mittel der Schärfungsschreibung unsystematisch ein, indem sie ohne phonologische Fundierung bestimmte Wörter mit Doppelkonsonanten versehen, z.B. die Einsilbler [ka:n] <kann> in Analogie zu [kan] (Dt.) bzw. [ʔfəl] <tfell> in Analogie zu [fel] <Fell> (Dt.). Diese Kinder sind erst in den älteren Altersgruppen anzutreffen, da erst zu diesem Zeitpunkt die deutschen Schärfungsmarkierungen einigermaßen stabil sind.

Nur etwa 45% der Kinder greifen bei Langkonsonanten auf besondere orthographische Strategien zurück. Die Methode der Doppelschreibung an Morphemgrenzen ist danach die häufigste, zumindest bei der Gruppe der Berberophonen. Sie tritt erst ab einem bestimmten Alter auf, nachdem sich ein

stärkeres Bewusstsein für Wortabtrennungen etabliert hat. Hierunter ist auch der Fall eines arabischschriftlichen Textes subsumiert, der die Definitivmarkierung des Arabischen als Wortrandmarkierung im fortisierten Kontext nutzt (K92).

Zweisilbige Schreibungen finden sich als dominantes Muster immerhin noch bei 10 Kindern; in dieser Gruppe gibt es keine Texte in arabischer Schrift, da diese nur über eingeschränkte Möglichkeiten zur Markierung vokalischer Kerne verfügt. Doppelkonsonantenschreibungen kommen schließlich nur in 6 Texten mit sehr unterschiedlicher Häufigkeit vor. Die beiden arabischschriftigen Texte gebrauchen als einzige relativ systematisch das *jadda*. Von den vier lateinschriftlichen Texten erreicht nur der Text eines berberophonen Gymnasiasten (K124) vergleichbar hohe Werte. Erst bei dieser Altersgruppe sind Sprachbewusstsein und kulturelle Ressourcen ausreichend, um zu einer fundierten Differentschreibung der Herkunftssprache überzugehen.

Trotz der großen Schwierigkeiten, die die marokkanisch-deutschen Kinder im Umgang mit der Geminations-Markierung haben, wird in dieser Übersicht der relativ große Erfindungsreichtum der Kinder deutlich, der sich vor allem in den beiden älteren Altersgruppen zeigt:

- Sie nutzen die Möglichkeiten der Wortabtrennung, um eine Geminate auf den End- bzw. Anfangsrand des folgenden Wortes zu verteilen.
- Sie greifen auf das Prinzip zurück, durch die Einsetzung von Vokalbuchstaben eine andere Syllabierung zu ermöglichen, in der der folgende Konsonant leichter als Geminate artikuliert werden kann
- Sie machen sich einen Vorteil der arabischen Schrift zu eigen, indem sie aus der Definitivmarkierung ein Instrument auch zur Fixierung der Fortisierung im Anfangsrand gewinnen.

Die Analyse zeigt aber auch, dass der klassische intervokalische Kontext keinen Ausgangspunkt für die doppelte Konsonantenschreibung liefert. Vielmehr begünstigen die Strategien der Morphemgrenze, der zweisilbigen Schreibung und der Nutzung der Sonderauszeichnung definiter Nomina alle den linken Wortrand oder zumindest den Silbenanfangsrand. Die deutschen Schärfungswörter nehmen zwar auch einen Silbenanfangsrand, und zwar bei einer Reduktionssilbe, zum Ausgangspunkt. Entscheidend ist aber gerade die Korrelation des festen Anschlusses zur unmittelbar vorausgehenden prominenten Silbe, die die Wahrnehmung einer Silbengrenze an dieser Stelle erschwert.

Die Behelfsstrategien der marokkanischen Kinder in Deutschland bleiben Notlösungen, solange den Kindern der Königsweg einer systematischen Nutzung und kontrastiven Fundierung der orthographischen Konvention der Doppelkonsonantenzeichens aufgrund einer unzulänglichen Didaktik der Schärfungsregeln versperrt bleibt.

5.8. Die graphische Repräsentation einzelner Segmente am Beispiel des Konsonantensystems

5.8.1. Einführung

In diesem Bereich der Analyse wurden die deutschen Texte nicht berücksichtigt, da die Auffälligkeiten – außer bei den jüngsten Kindern und den Sonderschülern – sehr gering sind. Im Vordergrund stehen hier die Spontanverschriftungen der muttersprachlichen Texte. In diesen Texten arbeiten die marokkanischen Kinder - in Marokko und Deutschland - auch an einer konsistenten Verschriftung der Laute / Phoneme ihrer Herkunftssprache. Beide ihnen zur Verfügung stehenden Schriftsysteme geben hier unterschiedliche Möglichkeiten der Verschriftung⁹ vor.

Die Analysen dieses Abschnitts gehen von folgenden Fragen aus: Wie behandeln die Kinder Laute ihrer Muttersprache, für die es keine Entsprechung im lateinischen bzw. arabischen Schriftsystem gibt, und die daher auch graphisch im lateinischen bzw. arabischen Alphabet nicht repräsentiert sind? Auf welche Grapheme greifen sie zurück, um diese darzustellen? Welches Wissen leitet die Kinder bei diesen Subsumtionen?

Ein häufiges Muster ist, dass die Kinder einen Laut, für den es im lateinischen System kein eigenes Graphem gibt, unter das Graphem eines anderen Lautes subsumieren. Dieser Subsumptionsprozeß kann phonetisch begründet sein, indem das Kind hierfür das Zeichen eines Lautes verwendet, das besonders viele gemeinsame phonetische Merkmale aufweist. Er kann aber auch durch das Wissen über andere orthographische Systeme und über die Schreibung von Wörtern des marokkanischen Arabisch bzw. Berberischen in anderen Sprachen beeinflusst sein. Zu untersuchen ist also, in welchem Maße bestimmte Zeichen aus fremdsprachigen Orthographiesystemen importiert oder sogar eigene Umdefinitionen vorgenommen werden.

Jede Verschriftungsoption in einem Teilbereich des phonetischen Inventars hat Rückwirkungen auch auf die anderen Glieder des Systems. Die Option für <r>, um den Laut [ʁ] darzustellen, führt zwangsläufig zur Unterdifferenzierung, wenn für den uvularen Frikativ [ʁ] oder den apikalen Vibranten [r] ebenfalls das Graphem <r> gewählt wird. Dies kann zu einer starken Beeinträchtigung der Lesbarkeit führen. Problematisch sind vor allem Unterdifferenzierungen, die a) eine besonders große Zahl von Phonemen unter ein Graphem subsumieren bzw. b) phonetisch sehr verschiedene Laute mit demselben Zeichen darstellen.

Teilweise unabhängig vom Bestand der verfügbaren Grapheme ist die Frage, inwieweit die Kinder eine einmal gefundene Lösung für ihren weiteren Text durchhalten. Hier kann es zu Inkonsistenzen kommen, wenn die Schreiber für dasselbe Phonem im Laufe ihres Textes unterschiedliche Zeichen verwenden.

⁹ Vgl. hierzu die Analysen zu den Verschriftungsmöglichkeiten des marokkanischen Arabisch und des Berberischen in arabischer und lateinischer Schrift, sowie Elmedlaoui 1999, 2002

Im Folgenden werden die Lösungsversuche der Kinder zunächst in einzelnen Bereichen des phonologischen Inventars dargestellt, um anschließend zu einer Gesamteinschätzung über die Konsistenz der Spontanverschriftungen zu gelangen.

Dazu wurden für jeden Text – auf der Basis des phonetischen Inventars der jeweiligen Sprache – Auswertungstabellen angefertigt, die Aufschluss über die im Text vorhandenen Phoneme, die für sie verwendeten Grapheme und die Häufigkeiten der jeweiligen Unterdifferenzierungen geben. Als Beispiel für eine solche Analyse folgt der berberische Text eines 15jährigen Hauptschülers (K27):

Die Abfolge der Phoneme von rechts nach links entspricht den Artikulationsstellen im Mund, von bilabial, über dental (t-Laute), alveolar (s-Laute und Liquide), palatal (sch-Laute), velar-uvular (k-Laute) bis pharyngal (besondere Laute der afroasiatischen Sprachen, die im Rachenraum gebildet werden). Es wurden nur Phoneme berücksichtigt, deren Verschriftung unsicher war oder durch die Unsicherheit bei anderen Schreibungen beeinflusst werden konnte. Die Nasale (m, n) bleiben hier ebenso unberücksichtigt wie die Vokale.

Tab. 5.35: Graphem / Phonem – Korrespondenzen (Berberisch)

Konsonanten: 22 Phoneme im Text

	1	2	3	4	5	6	
b w f t ṭ d ḍ θ ð s ṣ z r l f ʒ j k g x q ʁ ħ ʕ							
b u f				l *	sh y l x *	ck	h
					j l x j		ch 1
	d d			sch sch	k	c k	c 2
	th th	th	s s s	r		r	r 3-5
t t t t t							6

Bei der Zuordnung der verwendeten Grapheme werden zunächst die nur einfach verwendeten Grapheme aufgeführt, danach in aufsteigender Abfolge die mehrfach verwendeten Grapheme. Taucht ein Graphem innerhalb einer Zeile mehrfach auf, gibt dies die horizontale Unterdifferenzierung des graphischen Systems - also in Bezug auf die Zahl der durch denselben Buchstaben dargestellten Phoneme - an. Besonders häufig mehrfach verwendete Grapheme wurden gezählt und zur Berechnung eines Quotienten der horizontalen Unterdifferenzierung verwendet (die Zählung dieser Grapheme erfolgt in der letzten Spalte rechts).

Wurden im Laufe des Textes für ein und dasselbe Phonem mehrere Grapheme verwendet, werden diese Phoneme ebenfalls gezählt. In diesen Fällen liegt eine vertikale Inkonsistenz vor: der Schreiber hält die einmal gewählte Konvention in seinem Text nicht durch. Die Zahl dieser Phoneme wird durch die Gesamtzahl der vorkommenden Phoneme dividiert, um den Quotienten der vertikalen Undifferenzierung zu bestimmen.

5.8.2. Die graphische Darstellung einzelner Phoneme

Diese Analyse geht zwar von Phonemklassen aus und untersucht dann ihre graphische Repräsentation, bezieht aber bei jeder graphischen Repräsentation in gewissem Umfang auch die Verwendung in anderen Kontexten ein. Für diese Feinanalysen konnten nicht alle Texte ausgewertet werden.

Interdentale Frikative

Die interdentalen Frikative sind ein Spezifikum des rifischen Berberisch. Im marokkanischen Arabisch sind sie nur noch in dialektalen Randgebieten, z.B. auch in marokkanischen Nordosten vorhanden (Behnstedt & Benabbou 2001). In den marokkanischen Arabischen Texten aus Marokko findet sich aber keine interdentalen Frikative, in den Texten aus Deutschland immerhin bei 5 Kindern, die alle Geschwister sind und aus Driouch stammen, einer Region, die traditionell völlig berberophon ist. Die Frikativierung der dentalen Plosive ist hier also wahrscheinlich durch die Kontaktvarietät des Berberischen bestimmt, die die Eltern noch sprechen, die Kinder - nach ihren Angaben - noch teilweise verstehen.

Das arabische Schriftsystem bietet für die interdentalen Frikative eigene Grapheme an, und diese werden auch von allen berberophonen Kindern, die auf die arabische Schrift zurückgreifen, genutzt, ohne dass sie sie kategorisch anwenden. Es gibt daher kleinere Inkonsistenzen, meist durch die Subsumption von Frikativen unter die benachbarten Plosive.

Tab. 5.36: Schreibungen der interdentalen Frikative

Mutter-sprache	Alters-gruppe	Subsumption unter Plosiv	Subsumption unter Frikativ <s>	Einfluss von anderen Orthographien (Engl)	Inkonsistenz wegen Mehrfachbelegung
Marokkanisches Arabisch	I		K113		
	5-7. KL		K74, K86, K87		
	8-10 KL		K78		
Tarifit	I	K71, K108, K110, K114	K59, K112 (auch phonet)		K119 (<ch>, <w>, <t><d>)
	5-7. KL	K53, K54, K73 (für θ), K85 (auch <th>) K126		K54, K73 (nur für đ)	K72 : 3x <f>, 2x <n>, 1x <d>, 1x <h>, K75 K100 : überw. <f> K102: <s>, <d>, <t>
	8-10 KL	K80 : bei [θ] auch 1x mit <c>	K79	K76 : überw. <th>, K77 : <th>, nur 1x <d> für [đ], K81, K82, K91, K90, K107	K105: <d>, <t>, und <v>

Die lateinische Schrift, so wie sie den Kindern zur Orthographie des Deutschen vermittelt wird, stellt für diese Laute keine eigenen Grapheme zur Verfügung. Das phonetische Prinzip der Subsumption unter das Graphem eines artikulatorisch benachbarten Phonems eröffnet drei Möglichkeiten:

- bei Subsumption unter einen benachbarten Frikativ (mit abweichender Artikulationsstelle):
<s> (alveolare Position)
- oder <f> (labiodentale Position)
- bei Subsumption unter einen benachbarten Plosiv (nächstgelegene Artikulationsstelle, aber abweichende Artikulationsart: <d> bzw. <t>)

Diese Möglichkeiten werden fast ausschließlich von der jüngeren und mittleren Altersgruppe benutzt, mit einem klaren Übergewicht der Option für den Plosiv. Die frikativen Subsumptionen sind in beiden Varianten sehr selten; häufig sind aber inkonsistente Verschriftungen, die zum Teil zwischen allen drei Lösungen hin- und herwechseln.

Ältere Kinder präferieren daher eine orthographische Notierung, die sie aus dem Englischen übernehmen. Das <th> wird hierbei wie im Englischen für stimmhafte und stimmlose Frikative verwendet. Mit der Option für eine orthographische Lösung verringert sich die Zahl der inkonsistenten Schreibungen deutlich.

Beim Gebrauch der arabischen Schrift stehen eigene Grapheme zur Verfügung, die meist auch genutzt werden. Hier kommt es allenfalls zur vertikalen Unterdifferenzierung, wenn für die interdentalen Frikative auch die Zeichen der Plosive oder sogar anderer Frikative verwendet werden.

Tab. 5.37: Apikaler Vibrant [r]

Mutter-sprache	Alters-gruppe	Subsumption unter Liquid (phonetisch)	Unsicherheit, Inkonsistenz	Fremdgraphie (Schreibung marokkan. Namen in Latein)
Marok. Arabisch	I-b		K30, K111 (vereinzelt <l>), K115 (6x <l>)	K113,
	5-7. KL	K86 (vereinzelt <r>), K87 (auch <r>)	K106 (vereinzelt <l>)	K74, K101, K103, 106A
	8-10 KL			K78, K89, K93
Tarifit	I-a		K59 (16x <r>, 6x <l>), K71 (21 <r>, 11 <l>), K119 (6x <r>, 3x <l>, unsicher)	K43, K96, K114
	I-b	K94, K95, K112	K110 (2x <l>)	K108
	5-7. KL	K100, 102,	K75: 21x <l>, 3x <ll>, 3x <r>, K85 (selten auch <r>)	K41 (<l> nur bei auch phonetischem [l]), K53 (1x <l> nach [q]), K54, K72, K73, K126
	8-10 KL		K80 (2x aber mit <l>) K90 (mehrfach auch <l>)	K76, K77, K79, K81, K82, K83, K88, K91, K105, K107

Der apikale Vibrant [r] kommt im Deutschen nur in Dialekten vor, ist in der Kontaktvarietät der untersuchten Kinder also nicht vorhanden. Kinder, die in lateinischer Schrift schreiben und deren Schreibung phonographisch beeinflusst ist, können sich an dem artikulatorisch benachbarten Liquiden [l] orientieren. Dass das "marokkanische" [r] mit dem Buchstaben <r> verschriftet werden kann, wissen aber bereits viele marokkanische Grundschüler aus der Schreibung ihrer Eigennamen. Es steht daher neben der phonographischen Lösung schon sehr früh eine orthographische zur Verfügung, die sich mit wachsendem Alter auch durchsetzt, aber dennoch bei

vielen Kindern vor allem der mittleren Altersgruppen zu einem Schwanken zwischen beiden Modellen führt.

In der arabischen Schrift wird [r] durch ein eigenes Zeichen < ر > repräsentiert, das keinerlei Ähnlichkeit zum Zeichen für das uvulare [ʁ] < ʁ > aufweist. Eine Subsumption unter das velare/uvulare [ʁ] – nach dem Muster der lateinischen Schrift – ist daher sehr unwahrscheinlich und konnte in unserem Corpus auch nicht belegt werden. Dagegen gibt es auch vereinzelt bei den Texten in arabischer Schrift (K30 und im arabischen Teil von K106) gewisse Einflüsse der phonetischen Subsumption unter das [l] mithilfe des entsprechenden Graphems < ل >. Das < ر > “r” bleibt aber dennoch verfügbar.

Unsicherheiten in der konsistenten Verschriftung von [r] treten vor allem bei Grundschulern mit bereits dominierender r-Graphie auf, während sie bei Sekundarschülern eher in den Fällen zu erwarten sind, wo die l-Graphie noch dominiert, aber nicht durchgehalten wird. Die phonetisch plausible Option für [l] wird von den berberophonen Kindern (30%) häufiger gewählt als von den arabophonen (14%), evt. deswegen, weil das Phonem [l] im Rifischen sehr selten ist und daher weniger Ambiguitäten mit [l] zu erwarten sind als im marokkanischen Arabisch.

Halbvokale

Von den beiden Halbvokalen des marokkanischen Arabischen und des Berberischen taucht im phonologischen Inventar des Deutschen nur [j] auf. Das [w], das dem Englischen <w> entspricht, kann im Deutschen phonetisch am besten durch den Vokal <u> wiedergegeben werden; bei älteren Schülern könnte - unter dem Einfluss des Englischen - auch die Schreibung <w> zu erwarten sein.

Tab. 5.38: [w]

Muttersprache	Altersgruppe	Subsumption unter Vokal (u)	Fremdgraphie bzw. Subsumption unter labiodentalen sonoren Frikativ [v], <w>	Subsumption unter anderen Frikativ bzw. Halbvokal <j>, <y>
marokkanisches Arabisch	I			
	5-7. KL	K74, K87 (<u>, <oh>)	K106 (1x <o>)	K86 (<yh> <j> auch <u>)
	8-10 KL	K78, 2x <j>; K89	K93 (überw. <w>, auch <u>)	
tarifit	I	K59, K108, K110, K112, K114, K119 (1x <uw>)	K71 (1x <w>)	
	5-7. KL	K72, K73, K75, K100, K102, K126	K53 (vereinzelt: <u>)	K85 (4x <y>, 1x <u>)
	8-10 KL	K76, K77, K79, K80, K81, K82, K91, K105, K107		K90 (7x <yu>, auch <u>, 1x <w>)

Die Verteilung zeigt, dass hier der phonetischen Subsumption unter den Vokal [u] klar der Vorzug gegeben wurde, obwohl damit die Abgrenzung des Konsonanten- und Vokalsystems aufgegeben wird. Nur drei der älteren Kinder rekurren auf eine englisch beeinflusste Schreibung, der einzige Beleg bei der Zweitklässlerin K71 kann nicht systematisch eingeordnet werden.

Dagegen fallen drei Kinder auf, die auf eine auf den ersten Blick recht ausgefallene Lösung verfielen, die darin bestand, den Halbvokal [w] unter das Graphem des zweiten Halbvokals [j] zu subsumieren. Für diese Kinder war die Option für [u] nicht ausreichend plausibel und die damit verbundene Subsumption unter ein vokalisches Graphem offenbar zu gravierend, und der Gebrauch des deutschen [w] schied aufgrund der labiodentalen Artikulation [v] aus.

Die Subsumption unter den palatalen Halbvokal ist dennoch nicht völlig abwegig, da zumindest das Merkmal der Artikulationsart konstant gehalten wird. K84 demonstrierte zu Beginn seiner Verschriftung im Klassenzimmer die Unmöglichkeit, [w] unter <u> zu subsumieren, indem er den gleitenden Charakter des [w] überartikulierte und sagte: „Wie soll ich das denn schreiben?“

Tab. 5.39: [j]

Mutter-sprache	Alters-gruppe	Subsumption unter Vokal (i)	Fremdgraphie <y>	deutsche Graphie <j>
marokkanisches Arabisch	5-7. KL	K86,		K87
	8-10 KL	K93	K78, K89	
tarifit	I	K59, K112 (je 1x <j>), K119 (14x; 6x <j>)		K71 (2x <i>), K108 (1x <ij>), K110 (10x; 5x <i>), K114
	5-7. KL	K102 (versch. i-Graphien) K126	K85 (auch <j>)	K53, K54 (vereinzelt <i>) K72, K75 (vereinzelt <i>)
	8-10 KL	K91 (7x <i>, 3x <j>) K105 (1x <j>) K107 (12x <i>, 8x <j>)		K76, K77 (vereinzelt <i>), K79 (1x <y>), K80, K81 (1x <i>), K82,

Beim zweiten Halbvokal bietet sich der entsprechende Frikativ des Deutschen [j] leichter an; dennoch sind auch hier die Kinder mit einer Option für den Vokal [i] recht häufig. Eine wichtige Rolle spielt hierbei die Frage, ob <j> im Verschriftungssystem schon durch ein anderes Phonem belegt ist, wie im Falle von K86 und K93 mit [ʒ]. Da hier eine große Zahl von inkonsistenten Schreibungen auftritt, bei denen je nach Umgebung zwischen [i] und [j] gewechselt wird, drängt sich der Eindruck auf, dass auch in diesem Bereich eine feste Abgrenzung vom Vokalsystem nicht möglich ist.

Schibilanten

Der palatovelare Frikativ [ʒ] ist kein Element des deutschen phonetischen Inventars, aber aufgrund von Fremdwörtern in unterschiedlichen Schreibungen geläufig; dies zeigen Wörter wie <Garage> der <Journalist>. Bei älteren Kindern ist daher ein

Einfluss solcher Fremdgraphien anzunehmen. Eine wichtige Quelle für orthographisch motivierte Lösungen sind auch die Schreibungen marokkanischer Namen nach dem französischen System, wie in <Najat> oder <Jaouad>.

Aber auch eine phonetisch abgeleitete Schreibung ist möglich, die vom stimmlosen Gegenstück des [ʒ] ausgeht und hier das Graphem <sch> vorfindet, das dann übertragen wird.

Nicht eindeutig zuzuordnen ist die Schreibung <ch>. Sie ist weder in einer anderen lateinischen Orthographie fundiert, die den Kindern bekannt sein könnte, noch phonetisch durch einen Bezug zum Ach-Laut oder Ich-Laut im Deutschen. Der Zusammenhang ergibt sich erst auf dem Umweg über das [ʃ], für das eine verblüffend große Zahl von Schülern das Graphem <ch> verwenden, das ihnen evt. aus französischen Schreibungen marokkanischer Namen wie in <Aicha> bekannt ist. Oder es handelt sich um eine Verfremdung des <sch>, das vielleicht als zu deutsch empfunden wird.

Tab. 5.40: [ʒ]

Muttersprache	Altersgruppe	Subsumption unter stimmlosen palatoalveolaren Frikativ [ʃ]	Subsumption unter Frikativ <s>	Fremdgraphie (Engl., Franz.: marokkan. Namen) j, g	Inkonsistenz durch Mehrfachbelegung
marokkanisches Arabisch	5-7. KL	K74 (aber auch <j> und <ch>), K87 (<sch>)		K86	
	8-10 KL			K78 <g> und <j>, 1. Schreibg <sch> K89 (<g>) K93 (nur in Coda als <sch>): <j>	
Tarifit	I		K59, K95, K112	K108 <g>, K110: (10x <ch> 5x <sch>) K114 <j>, K119: (17x <ch>, 7x <s>)	K71 (2x <sch>, 2x <s>, 2x <ch>)
	5-7. KL	K75	K100	K53: <ch>, K54 <g> (vereinzelt <sch>, 2x <j>) K72 : <ch> auch für [ʃ] K73 : <j>, K85 <ch> (auch <sch>) K102: <ch>, (1x <s>), K126 <g>	
	8-10 KL	K76 (7x <sch>, 2x <ch>) K77	K105, auch: <g>	K79 : <g>, K81: <g> (auch für <ɟ>), vereinzelt <s> K82: <g>, K91: <j> K107: 6x <j>, 1x <g>	K80: hauptsächlich <g>, 2x <j>, 1x <ch> K90 (<ch>, auch <y>, <s>)

Als letzte Variante ist in der Tabelle auch die Subsumption unter das deutsche Graphem der alveolaren s-Laute <s> aufgeführt, das zwar eine Reduktion darstellt, aber immer noch einen Teil der phonetischen Beziehungen erkennen lässt.

Nur zehn Kinder entscheiden sich aufgrund phonetischer Kriterien entweder für die Zuordnung zu <sch> oder <s> (jeweils 5). Bei drei Kindern sind die Verschriftungen inkonsistent. Alle übrigen 20 Kinder bevorzugen eine der drei genannten Fremdgraphien:

- 8 Kinder verwenden das Graphem <g> (K78, 89; K54, K108, K126; K79, K81, K82)
- 6 Kinder verwenden das Graphem <j> (K86, K93; K114, K73, K91, K107)
- 6 Kinder verwenden das Graphem <ch> (K110, K119; K53, K72, K85, K102)

Berücksichtigt man bei diesen Schreibungen die immer noch relativ große Zahl von Abweichungen, so wird klar, dass die konsistente Verschriftung des [ʒ] für die Kinder eine der größten Hürden darstellt. Dies ist auch dadurch zu erklären, dass jede der Fremdgraphien mit jeweils einer anderen Festlegung der deutschen Orthographie kollidiert:

<g> ist schon durch den velaren Plosiv belegt, <j> durch den palatalen Frikativ und <ch> durch den sogenannten Ach-Laut, den uvularen Frikativ. Die Belegungen mit einem palato-velaren Frikativ erscheinen in allen drei Fällen - vom Standpunkt der deutschen Orthographie aus - phonetisch willkürlich, da hier kein benachbartes Phonem subsumiert wird. Unter diesen Umständen erscheint die Option für <sch> zwar als Unterdifferenzierung, aber weniger kompliziert als die Umdefinitionen, die durch den Gebrauch von <j> oder <g> erzwungen werden. Bei <j> ist die nächstliegende Lösung, für den palatalen Frikativ [j] zu verwenden und so die beiden Schreibungen zu desambiguieren (so bei K86 und K93).

Im Berberischen kommt eine zusätzliche Komplikation dadurch hinzu, dass außer dem Frikativ selbst auch die affrizierte Form des Plosivs [tʃ] gebräuchlich ist. Dieser Laut kann als zusammengesetzte Variante mit einem Bi, Tri- oder sogar Tetragraphen repräsentiert werden <dj>, <dch> bzw. <dsch>, man kann aber auch - entsprechend der englischen Orthographie - hierfür das Zeichen <j> zuweisen. In den Texten der Kinder sind hier aber auch Reduktionen sehr häufig, in denen nur noch das Graphem des Plosivs zur Darstellung kommt, wie in

<uzedif> für [uzəʃif] („Kopf“)

Das entsprechende Graphem der arabischen Schrift stellt in der fusha-konformen Aussprache eigentlich [tʃ] dar. In Marokko lässt sich aber ein Substitutionsprozess beobachten, nach dem [tʃ] meist als [ʒ] realisiert wird. Eine exakte Notation von [tʃ] erfordert dann ein neues Graphem, wie es zum Beispiel - in Übertragung lateinischer Prinzipien - durch <چ> erreicht wird.

Tab. 5.41: [ʃ]

Muttersprache	Altersgruppe	deutsche Graphie <sch>	Fremdgraphie (<ch>, <sh>)	reduziert
darija	I			

	5-7. KL	K74		
	8-10 KL	K78, K89		
tarifit	I	K71 (2x <ch>), K110 (29x <sch>, 11x <ch>)	K59 (1x <ch>), K112, K119 (24x <ch>)	
	5-7. KL	K54, K73, K75 : 25x <sch>, 2x <ch>, K85, K126	K53 <sh>, vereinzelt <sch> K72 : <ch>	K100: <s>, <f>, <ch> K102: <ch>, (auch 2x <sch>, 4x <h>)
	8-10 KL	K76, K77, K79, K80 (1x <sch>), K82, K90, K91, K107	K81 (2x: ischsi, athischuch)	K105: <s>

nicht belegt: K108, K114

Obwohl für [ʃ] im Deutschen eine eindeutige Korrelation mit <sch> vorliegt, sind hier abweichende Schreibungen vor allem bei jüngeren Kindern, vereinzelt aber auch noch bei Sekundarschülern festzustellen. Reduktionen des [ʃ] auf [s] finden sich dagegen nur bei einigen Sonderschülern, die dieses Problem auch im Deutschen haben. Ältere Kinder greifen fast ausschließlich auf die Standardschreibung <sch> zurück.

uvulare Frikative und Plosive

Tab. 5.42: [ɣ]

Muttersprache	Altersgruppe	deutsches Muster: [ɣ]	Subsumption unter nicht sonoren Frikativ: [x]	Inkonsistent wegen Mehrfachbelegung
marokkanisches Arabisch	I			
	5-7. KL			
	8-10 KL	K78, K89, K93		
tarifit	I	K59, K71, K108, K110, K112, K114, K119		
	5-7. KL	K53, K54, K72 (1x <h>), K73 K75 (1x <Rr>), K100, K102, K126		K85 (8x <r>, 6x <ch>)
	8-10 KL	K76, K77, K79, K80, K81, K82, K90, K91, K105, K107		

Die Verschriftung des uvularen [ɣ] mit <r> erwies sich in der überwiegenden Mehrheit der ausgewerteten Texte als unproblematisch. Nur selten gibt es hier Unter differenzierungen mit dem Graphem des stimmlosen Pendant [x]: <ch>. Diese Unter differenzierung betrifft nur das Merkmal der Stimmhaftigkeit.

Dagegen weist die Repräsentation des [x] doch relativ starke Streuungen auf: die Reduktion auf das stimmhafte Pendant findet sich überwiegend bei Sonderschülern;

allerdings sind zahlreiche Schüler vor allem der mittleren Altersgruppe, die mehrheitlich die aus dem Deutschen nachvollziehbare Lösung mit <ch> wählen, in diesem Gebrauch doch unsicher. Bei relativ vielen Schüler sind die Inkonsistenzen noch stärker, wobei meist die Lösung mit <r> konkurriert.

Tab. 5.43: [x]

Muttersprache	Altersgruppe	deutsches Muster: x	Subsumption unter sonoren Frikativ: [ɣ]	Fremdgraphie	Kein einheitliches Muster wegen Mehrfachbelegung
marokkanisches Arabisch	5-7. KL				
	8-10 KL	K78, K89, K93			
tarifit	I	K59 (2x <r>), K71, K95, K108, K126 K114 (3x <ch>, 1x <h>)			K110: 3x <ch>, 2x <r> K119: 4x <ch>, 4x <r>
	5-7. KL	K53: 5x <ch>, 3x <r>, K54: (2x <k>, 1x <gh>) K73: 3x <ch>, 1x <r>; K75: 6x <ch>, 1x <r>, 1x <sch>	K100, K102 (3x <r>, 1x <hoch>, 1x <ah>)		K72: 2x <r>, 1x <ch>, 1x <h> K85: <ch>, <r>
	8-10 KL	K77, K79, K81, K82, K90, K91, K107	K76, K105: <r>	K27: <c>	K80: 3x <ch>, 2x <g>, 2x <r>

nicht belegt: K112

Pharyngale Frikative

Die pharyngalen Frikative sind typische Laute der semitischen Sprachen. Ins Berberische sind sie wahrscheinlich erst durch den Kontakt mit dem Arabischen eingedrungen. Ihre Darstellung mit dem begrenzten Inventar des Lateinischen Systems ist daher besonders schwierig. Unterdifferenzierungen sind hier besonders naheliegend.

Tab. 5.44: [ʕ]

Muttersprache	Altersgruppe	Subsumption unter glottale Artikulation [h]	anderer Frikativ	Subsumption unter uvulare Artikulation [ɣ], [x] <r>	Mehrfachbelegung Keine graphische Realisierung
marokkanisches Arabisch	5-7. Kl	K74, K87 (vereinzelt auch <j>)			K30 <ع> <ج> <ه>
	8-10 Kl			K78, K89, K93 (1x <h>)	
tarifit	3-4. Kl.	K119 (2x <h>)		K59, K112, K114	K110: 4x <h>, 4x <r>, 3x <ch>, 4x del
	5-7. Kl			K53 (vereinzelt <h>), K54, K72: 3x <r>, 1x <h> K85 (1x <h>, 1x del) K100, K102 (1x <h>, 1x <r>)	K73, K126

	8-10 Kl		K76, K77, K79, K80, K82, K105, K107	K90: 2x <r>, 1x <y>, 1x <ch>, K91 (1x del)
--	---------	--	-------------------------------------	--

K71, K75, K108: [ʕ] taucht nicht im Text auf; del = nicht repräsentiert

Die häufigste Lösung ist auch hier die Subsumption unter das Graphem <r> aufgrund einer phonologischen Analyse: <r> repräsentiert ebenfalls einen stimmhaften Frikativ an einem relativ nahe gelegenen Artikulationsort; dagegen ist die Entscheidung für <h>, dessen glottale Artikulationsstelle ja ebenfalls dem Rachen relativ benachbart ist, deutlich weniger attraktiv. Von den 22 Texten mit konsistenten Lösungen entfallen allein 19 auf <r>. In weiteren 6 Texten liegen inkonsistente Lösungen vor. Diese beruhen z. T. auch darin, dass das Phonem orthographisch überhaupt nicht repräsentiert wird.

Tab. 5.45: [h]

Mutter-sprache	Alters-gruppe	Subsumption unter glottalen Frikativ [h]	Subsumption unter uvularen Frikativ <ch>	keine Realisierung oder Mehrfachbelegung
darija	8-10 KL	K78, K89, K93		
tarifit	3-4.Kl	K108 (1x <ch>), K112 K110 (21x <h>, 2x <ch>) K119 (20x <h>, 2x <ch>)	K59 (1x <h>), K71, K95, K114 (2x <h>)	
	5-7. KL	K53, K54, K72, 73, 74, K75 10x <h>, 2x <ch>, 1x <->, K85, K102 (5x <h>, 2x <ch>), 126	K100 (2x; 1x <h>)	
	8-10 KL	K77, K82, K90: selten <ch>, K91, K105, K107	K79, K81, K80 (durch- gehend <Achrom>, bei 3 Wörtern aber mit <h>)	K76: 8 von 11 nicht realisiert, 2x <r>, 1x <h>

Beim [h] ist die Verteilung deutlich weniger eindeutig. Aufgrund seiner stimmlosen Artikulation fällt hier die Option für das glottale [h] leichter, allerdings bietet sich auch der stimmlose uvulare Frikativ mit dem Graphem <ch> als mögliche Schreibung an. Bei 29 Texten gibt es allein 20 mit der Option für <h>; diejenigen, die sich für <ch> entscheiden, bilden also eine klare Minderheit. Inkonsistenzen bei der Zuordnung bleiben relativ selten.

5.7.3. Horizontale und vertikale Unterdifferenzierung der Graphem-Phonem-Zuordnungen

Die Betrachtung einzelner Phoneme oder Phonemgruppen und die für sie gewählten Verschriftungsoptionen der marokkanischen Kinder und Jugendlichen gibt - außer in den Fällen, wo die Verschriftung bereits auf der Ebene eines Phonems nicht konsistent ist - noch keinen Aufschluss darüber, wie konsistent das jeweils gewählte phonographische System insgesamt ist. Um hier zu einer sinnvollen Einordnung der Schreibungen zu gelangen, wurde für eine Gruppe von 14 als kritisch eingestuften Graphemen der Mittelwert ihrer Phonembelebung errechnet.

Es handelt sich hierbei um Grapheme, die besonders häufig zur Darstellung mehrerer Phoneme gewählt wurden:

- <f> <ف> für labiodentales [f] und interdental Frikative
- <u> <أ> für Halbvokal [w]
- <w> <و> für Halbvokal [w] und bilabialen Frikativ [β]
- <t> <ت> für interdental Frikative, alveolares [t] und pharyngalisiertes [t̠]
- <d> <د> für interdental Frikative und alveolares [d]
- <l> <ل> für apikalen Liquid und apikalen Vibranten
- <s> <س> für Sibilanten [s][z], interdental Frikative, Pharyngalisierung und Schibilanten
- <i> <إ> für Halbvokal [j] und palatalen Frikativ [j]
- <j> <ي> für Halbvokal [j], palatalen Frikativ [j] und Schibilanten [Z]
- <y> für Halbvokal [j], palatalen Frikativ [j]
- <g> <غ> velaren Plosiv [g] und Schibilanten [Z]
- <ch> <خ> für uvularen Frikativ, den Schibilanten [ʒ], pharyngalen Frikativ [ħ]
- <r> <ر> für den apikalen Vibranten, den uvularen Frikativ und das [ʕ],
- <h> <ه> für glottalen Frikativ [h] pharyngale Frikative [ħ] und [ʕ]

Die Zuordnung bestimmter arabischer Schriftzeichen mag willkürlich erscheinen, beruht aber auf der Nutzung des lateinischen Systems in der deutschen Orthographie. In einigen Fällen ergab sich die Zuordnung aufgrund empirisch vorgefundener Schreibungen bei den marokkanischen Schülern in Deutschland.¹⁰

Zunächst wurden für jedes dieser Grapheme die Phoneme gezählt, die es in einem Texte repräsentierte. Einmalige Verwendungen eines Graphems wurden hierbei nicht berücksichtigt. Die Summe aller durch die entsprechenden Grapheme dargestellten Phoneme wurde dann durch die Anzahl dieser Grapheme dividiert. Der sich daraus ergebende Wert drückt für einen Text die durchschnittliche Anzahl der mithilfe dieser Grapheme ausgedrückten Phoneme aus: Den Grenzwert für ein optimal differenziertes System bildet die 1: in diesem Fall drückt jedes Graphem nur genau ein Phonem aus. Ein Wert von 2,0 bedeutet dagegen, dass die untersuchten Grapheme durchschnittlich doppelt so viele Phoneme darstellen. Der Indikator dient dazu, die horizontale Unter differenzierung des jeweiligen Verschriftungssystems in Bezug auf die verwendeten Grapheme zu bestimmen.

In einem zweiten Verfahren wurden alle im Text enthaltenen Phoneme gezählt. Danach wurde geprüft, wie viele dieser Phoneme mit unterschiedlichen Graphemen dargestellt werden. Der Quotient aus beiden Werten stellt den Grad der Inkonsistenz der Verschriftung in Bezug auf die Phoneme (vertikale Inkonsistenz) dar. Für beide

¹⁰ Alif-Hamza für [j] und [w] sind nur im Anfangsrand möglich. Die Orthographie des Hocharabischen unterstellt hier nicht zwangsläufig die Explizitlautung mit Glottisverschluss, die in den Varietäten des marokkanischen Arabisch und des Berberischen ohnehin kontextabhängig ist und nur am Beginn einer Äußerung auftreten kann; vielmehr kennt auch das Hocharabische die Erscheinung des Hamzat wasl im Kontext, die orthographisch nur in Lernertexten oder dem Koran durch das Hilfszeichen Wasla ausgedrückt wird. Auf den Trägerbuchstaben Alif bleibt sie ohne Einfluss.

Indikatoren wurden äquidistante fünfstufige Skalen festgelegt, mit deren Hilfe die Texte eingruppiert wurden.

Tab. 5.46: Inkonsistenz und Unterdifferenzierung der Graphemzuordnung

Horizontale Unterdifferenzierung						
		1	2	3	4	5
		1.00 - 1.29	1.30- 1.59	1.60 - 1.89	1.90 - 2.19	> 2.20
Vertikale Inkonsistenz	0,00 – 0,10	<u>K5, K106A</u>	K114; 112; 73; 77, 82, 84, 91, 93, 122	K108; 126; 52, 78, 89, 124,		<u>K21, 56</u>
	0,11 – 0,20	<u>K92, 127, 109</u>	<u>K23, K30</u>	K43, 96; 74, 95; 87; 81, 83, 107, 123, 125	K59; 111; 79, 88, 104	K9, 28; 121
	0,21 – 0,30	<u>K2</u>	<u>K19</u>	K24; <u>37</u> , 54, 86	K15, 71; 94, 113; 103; 3, 27, 76, 90	K50, 72, 106L, 105
	0,31 – 0,40				<u>K115, 53</u>	K110, 100
	> 0,41				K119	K75, 85, 101, 102; 80

Texte in arabischer Schrift unterstrichen, Texte in marokkanischem Arabisch kursiv

Die Verteilung der 74 Texte folgt einem klaren Muster: Mit wachsender horizontaler Unterdifferenzierung nimmt generell auch die vertikale Inkonsistenz zu. Beide Schriftsysteme verhalten sich hier analog, jedoch ist bei den arabischen Texten die horizontale Unterdifferenzierung im Durchschnitt geringer: es stehen für die infrage kommenden Phoneme generell mehr Grapheme zur Verfügung. Allerdings weist auch deren Nutzung zahlreiche Inkonsistenzen auf, weshalb nur zwei arabische Texte zu den besonders konsistenten Texten (Texttyp I) gezählt werden können, die Mehrheit der arabischschriftlichen Texte bildet einen eigenen Texttyp II (geringe Unterdifferenzierung, mittlere Konsistenz):

Bei diesen Texten zeigt sich der Einfluss der lateinisch-deutschen Matrix auch noch im Gebrauch der arabischen Schrift (fehlerhafte Buchstaben mit * markiert):

01 *tuyā iz uḥram ḏ iz ṯaqaqra.* 02 *mi tuyā i-tʰ:əsʰ ʔaḥram -n:i*
tuyā iz uḥram ḏ iz t*ak*aqra* *mi tuyā it*t*əs* ʔaḥram n*i*
 PRÄT ein Junge und ein Frosch. als PRÄT schlaf:PF.3SM Junge dieser
 “ein Junge hatte einen Frosch (ein Junge war mit einem Frosch). Als dieser Junge schlief...”

Fehlerhaft bedeutet hier (und zwar systematisch im Text), dass die arabischen Buchstaben, die nicht phonographisch auf die lateinische Schrift zu projizieren sind, nicht oder doch unterdifferenziert genutzt werden: Pharyngalisierte Konsonanten werden nicht differenziert (wie hier *tʰ* und *sʰ*), *ʕain* und *ɣain*. Die Schreibungen der *s-*

Laute differenzieren nicht bzw. nicht konsistent zwischen [s] und [z], obwohl in der arabischen Schrift unterschiedliche Grapheme zur Verfügung stehen. Die Texte in lateinischer Schrift weisen ein wesentlich breiteres Spektrum der Verteilung auf. Etwa ein gutes Siebtel dieser Texte (9) ist sehr konsistent und kaum unterdifferenziert (Texttyp I). Unterdifferenzierungen betreffen hier vor allem die s-Laute nach deutschem Muster [s, z], die Pharyngalisierung [ɕ, ʈ, ʂ] und das <r> [ʁ, r, ʁ]. Zu diesen Texten gehören überwiegend solche der ältesten Altersgruppe:

(77) 10
 \gr iuthfas aʃ schetschif the rkas.
 \t j- uðf -as aʒəɕʃif ði rkas
 \ü “er steckte den Kopf in das Glas”

Hier ergänzen sich phonographische und orthographische Strategien. Orthographisch ist die Nutzung des englischen <th> für den interdentalen Frikativ, sowie das <r> für den apikalen Vibranten. Daneben taucht die r-Graphie nur noch für das uvulare [ʁ] und das pharyngale [ʁ] auf. Phonographisch ist dagegen die Umnutzung des deutschen <sch> auch für sein stimmhaftes Gegenstück [ʒ]; die Affrikate [ɕʃ] wird nach dem deutschen Muster bei <Tscheche> ebenfalls auf den sonoren Gegenpart übertragen. Derartige Unterdifferenzierungen bleiben streng systematisch.

Es folgt eine Gruppe von 15 Texten mit hoher bis sehr hoher Konsistenz und mittlerer Unterdifferenzierung (Texttyp III): auch bei diesen Texten gelingt es den Schreibern, die Option für ein Graphem im Laufe des Textes durchzuhalten, auch wenn durchschnittlich mehr Grapheme für mehr als ein Phonem verwendet werden. Die Regelmäßigkeit der Anwendung sichert hier meist noch eine gute Lesbarkeit.

Bei den Texten mit geringer bzw. sehr geringer Differenzierung der Grapheme müssen drei Texttypen unterschieden werden. Wenige Texte sind stark unterdifferenziert und dennoch relativ konsistent. (Texttyp IV) Dieser auf den ersten Blick paradoxe Fall liegt dann vor, wenn nur wenige Grapheme für eine Vielzahl von Phonemen genutzt werden, dies aber immer noch sehr systematisch geschieht. (K56)

01 Ijen ha ra Hamedih tura ijen Wehram jeckim aked oucksin enes
 wani Kama,
 iz n- ha ya θmæddiθ tuya iz n- wəħram jə-kkim ak uqzin n- -əs
 awani qama
 1 2 3 4 4 56 7
 “Eines Tages gegen Abend saß ein Jungen mit seinem Hund
 hinter dem Bett.”

Bereits in dieser ersten Zeile des Textes zeigt sich der hohe Grad der Unterdifferenzierung: Das Graphem <h> taucht viermal auf und stellt drei unterschiedliche Phoneme dar: das glottale [h] in 2, den interdentalen Frikativ [θ] in 4 und den stimmlosen pharyngalen Frikativ in 5 [ħ] 3. Später im Text wird es außerdem noch für den stimmhaften pharyngalen Frikativ [ʁ] verwendet. Die Lesbarkeit kann dennoch sichergestellt werden, weil diese anfängliche Kodierung durchgehalten wird. Das gilt auch für die Grapheme <r>, das konsistent [r] (6) und [ʁ] (3), sowie <j>, das [ʒ] (1) und [j] (7) darstellt.

Am anderen Pol der Texte dieses Typs steht ein Text wie der marokkanische Arabische von K21 (vgl. das Sprachprofil im folgenden Kapitel), in dem die Bandbreite der verwendeten Phoneme so stark begrenzt ist, dass die starke Unterdifferenzierung die Zuordnung möglicher Phoneme nur noch wenig beeinträchtigt (K21)

Bei einer mittleren Gruppe verbindet sich starke Unterdifferenzierung mit mittlerer Inkonsistenz (Texttyp V): Diese Texte sind bereits in ihrer Lesbarkeit eingeschränkt. Allerdings finden sich hier auch Fälle mit bemerkenswerten Einfällen, die in ihrer Produktion *online* rekonstruiert werden können:

\gr	then	ischen	achram	ak	ischen	aksen
\t	ðin	iʒ n-	aħram	ag	iʒ n-	aqzin
\g	dort	INDEF von Junge.F	mit	INDEF von Hund.F		

\gr	csan	the	kakla
\t	xza	-n	ði qaqra
\g	schau:PF -3.P.	in	Frosch

Auch dieser Schreiber nutzt seine Englischkenntnisse bei der Verschriftung der interdentalen Frikative mit <th>. In der strikten Reihenfolge, in der er seine phonographischen Zuordnungen trifft, ergibt sich für ihn:

- ð → <th>, ʒ (ʃ) → <sch>, ħ → <ch>, r → <l>, x → <c>, ʁ → <r>. Diese Zuordnungen sind vom Standpunkt des deutschen Anfangsunterrichts plausibel:
- ʒ (ʃ) → <sch> entsprechen einer Unterdifferenzierung im Deutschen,
- ħ → <ch> ist eine Erfindung des Jungen, plausibel durch die Ähnlichkeit zu dt. x → <ch>
- r → <l> ist eine konsequente Differentschreibung gegenüber dt. <r> → R (ʀ)
- x → <c> ist eine konsequente Differenzierung gegenüber der Festlegung ħ → <ch>
- ʁ → <r> entspricht der phonographischen Zuordnung im Deutschen

Leider gelingt es diesem Schreiber nicht, dieses beeindruckende Modell bis zum Textende durchzuhalten. Inkonsistenzen treten nicht nur bei eng benachbarten Phonemen (z.B. den dentalen Plosiven und den interdentalen Frikativen, für die Wahlweise die Schreibungen <th>, <t> und <d> erprobt werden), sondern auch dort, wo orthographische und phonographische Kodierungen miteinander bzw. mit ad hoc gebastelten Konventionen wie dem <c> für [x] in Konflikt geraten. Durch die Konstanzschreibung einiger hochfrequenter Wörter können diese Schreiber aber noch eine gewisse Transparenz ihres Textes aufrechterhalten.

Beim letzten Texttyp VI ist die Verschriftung nicht mehr konsistent und gleichzeitig stark unterdifferenziert: die Schreibungen wechseln ad hoc von einem Phonem zum nächsten, sodass auch eine systematische Auswertung aller Kontexte einer Schreibung nicht mehr zur zweifelsfreien Identifizierung der jeweils kodierten Phoneme führt. Diese Texte werden für den Leser intransparent. Das System ist kollabiert, wenn auch keine Konstanzschreibung mehr gewährleistet ist. Bei diesem Texttyp finden wir

neben einigen Texten von Sonderschülern auch Texte von Haupt- und Realschülern mit beachtlichen Differenzierungen in der Textstruktur, im logographischen und im phonographischen Bereich (Vgl. K53, 75, 85). Die sollte als Hinweis dafür dienen, dass die Überwindung der Unsicherheit auf der Ebene der Zuordnung von Lauten und Graphemen keineswegs eine notwendige Bedingung für die grammatische Nutzung der Orthographie ist.

5.8.4. Zusammenfassung

Die Analyse der experimentellen Verschriftungen auf der Ebene der einzelnen Laute hat gezeigt, dass die marokkanischen Kinder in Deutschland die Ressourcen, die ihnen ihr Zugriff auf die deutsche Schriftkultur darstellt, in beachtlichem Maße nutzen, um einen lesbaren, und das heißt vor allem in der Zuordnung von Graphem und Phonem konsistenten Text zu erzeugen. Die Einschränkungen des verfügbaren Zeicheninventars für ein relativ differenziertes Konsonantensystem in den Herkunftssprachen führen nur dort zu nicht mehr rekonstruierbaren Texten, wo die am Anfang vorgenommene Ad-hoc-Zuordnung der Zeichen nicht durchgehalten wird.

Bei den Analysen dieses Kapitels standen Fragen der Konsistenz der Phonem-Graphem-Zuordnungen in den Spontanverschriftungen der marokkanischen Kinder in Deutschland im Vordergrund. Es zeigte sich, dass ein sehr starkes Muster die Subsumption unter die in der deutschen Orthographie verfügbaren Grapheme von – in Bezug auf ihre Merkmale - jeweils benachbarten Phonemen darstellt, das vor allem bei älteren Schülern von orthographischen Lösungen überlagert wird, in denen das Wissen um andere orthographische Systeme genutzt wird. Obwohl die arabische Schrift und die hocharabische Orthographie hier ein größeres Zeicheninventar zur Verfügung stellen, folgen auch die Texte in arabischer Schrift diesen deutschen Mustern.

Die Unterdifferenzierungen, die durch die Anwendung eines solchen “deutschen” orthographischen Musters auf die Herkunftssprachen entstehen, beeinträchtigen die Lesbarkeit der Texte nicht grundsätzlich. Erst in Verbindung mit “vertikaler Inkonsistenz”, also wechselnden Zuordnungen unterschiedlicher Grapheme für dasselbe Phonem, kommt es zu gravierenden Einschränkungen der Lesbarkeit. Auch orthographische Konventionen aus anderen Sprachen können erfolgreich mit dem deutschen Modell kombiniert werden, ohne dass sie die Konsistenz der Schreibungen beeinträchtigt. In manchen Fällen (wie beim [r] und den interdentalen Frikativen <th>) erleichtert sie die Differenzierung der Grapheme, während sie den Schreibungen des [ʒ] zu gravierenden Konfusionen führt.

Die Vielfalt der hier verfolgten Lösungswege schloss die Konstruktion einer “deutschen Matrix”, die einem arabischen Gegenstück gegenübergestellt werden könnte, aus. In der Gesamtauswertung wird die Frage der Phonem-Graphem-Zuordnung bei den Herkunftssprachen daher nicht weiter berücksichtigt. Dieser Bereich bedarf noch weiterer vertiefender Forschung und Operationalisierung.

5.9. Zusammenfassung der Orthographie-Analysen

5.9.1. Die Indikatoren des Orthographieerwerbs des Deutschen im Überblick

Als Instrument zur Zusammenfassung der Ergebnisse der Teilanalysen im Bereich der Orthographie wurde ein Orthographie-Index Deutsch ermittelt, der sich aus sieben Indikatoren zusammensetzt. Zu diesen gehören

- im Bereich der Textgliederung der Indikator „Interpunktion“
- im logographischen Bereich die Indikatoren „Majuskelschreibung“, „Klitisierung“ und „Kasusmarkierung“
- im phonographischen Bereich die Indikatoren „komplexe Anfangsränder“, „Reduktionssilbe“ und „Schärfung“.

Für jeden Probanden wurde eine Summe aus den Ergebnissen seiner Eingruppierung in die Fallgruppen der jeweiligen Teilanalysen gebildet. Die Verteilung der Probanden wird – gegliedert nach den Altersgruppen – in folgender Tabelle deutlich:

Tab. 5.47: Orthographieindex Deutsch: Eingruppierung der Texte

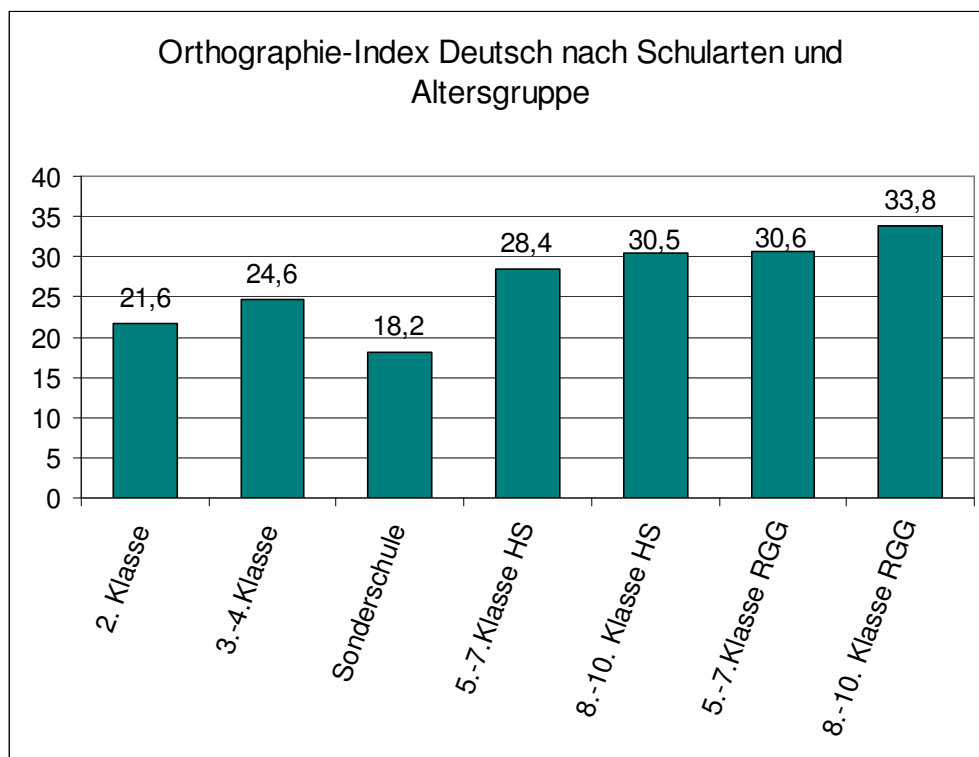
	2. Klasse	3.-4. Klasse	5.-7. Klasse	8.-10. Klasse	
Orthographie-Index Deutsch	35			R93, R125	
	34			R92, R107, R123, R124	
	33		H73	H82	
	32		R37, R56, R126	R3, R5, H77, H80, H81, H83	
	31		R41, H72, R106,	H27, H76, H78, H79, H84, H90	
	30		K127	R53, H88, H121	
	29		K108,	R19, R02, R54,	
	28	K15	K30, 109	H74, H87	
	27		K94,	H75, H85	
	26		K111, 110, 115		
	25		K23, 59, 95,	H50, H86	
	24	K24			
	23	K28, 71, 116			
	22	K114			
	21	K43,			
	20	K119	K34	<i>S101</i>	<i>S104</i>
	19	K9, 96		<i>S102</i>	
	18			<i>S103</i>	
	17			<i>S100</i>	
	16	K21			
15		K112, 113		<i>S105</i>	
14					
13					
12					
11					
10					

Sonderschüler sind kursiv, Schüler der Gymnasien, Real- und Gesamtschulen fett markiert.

Die Gesamtauswertung der orthographischen Ressourcen der marokkanisch-deutschen Kinder zeigt einen besonders deutlichen Anstieg der Leistungen von der zweiten Klasse zu den letzten Jahren der Grundschule; aber auch die Fortschritte zur 5.-7. Jahrgangsstufe und zu den Abschlussklassen sind nochmals deutlich. Innerhalb jeder Gruppe gibt es eine Reihe von Ausreißern, wobei besonders markant die Fälle sind, die hinter der Mehrheit ihrer Altersgruppe weit zurückbleiben. Dies gilt für K21 bei den Zweitklässlern, K112 und K113 bei den Drittklässlern, für alle Sonderschüler und eine kleinere Zahl besonders schwacher Hauptschüler. Umgekehrt bilden die Gymnasiasten, Real- und Gesamtschüler jeweils das obere Drittel ihrer Altersgruppe, während die Hauptschüler eher im mittleren Bereich liegen.

Einen Überblick über die Durchschnittswerte der einzelnen Altersgruppen und Schularten gibt die folgende Tabelle:

Graphik 5.35



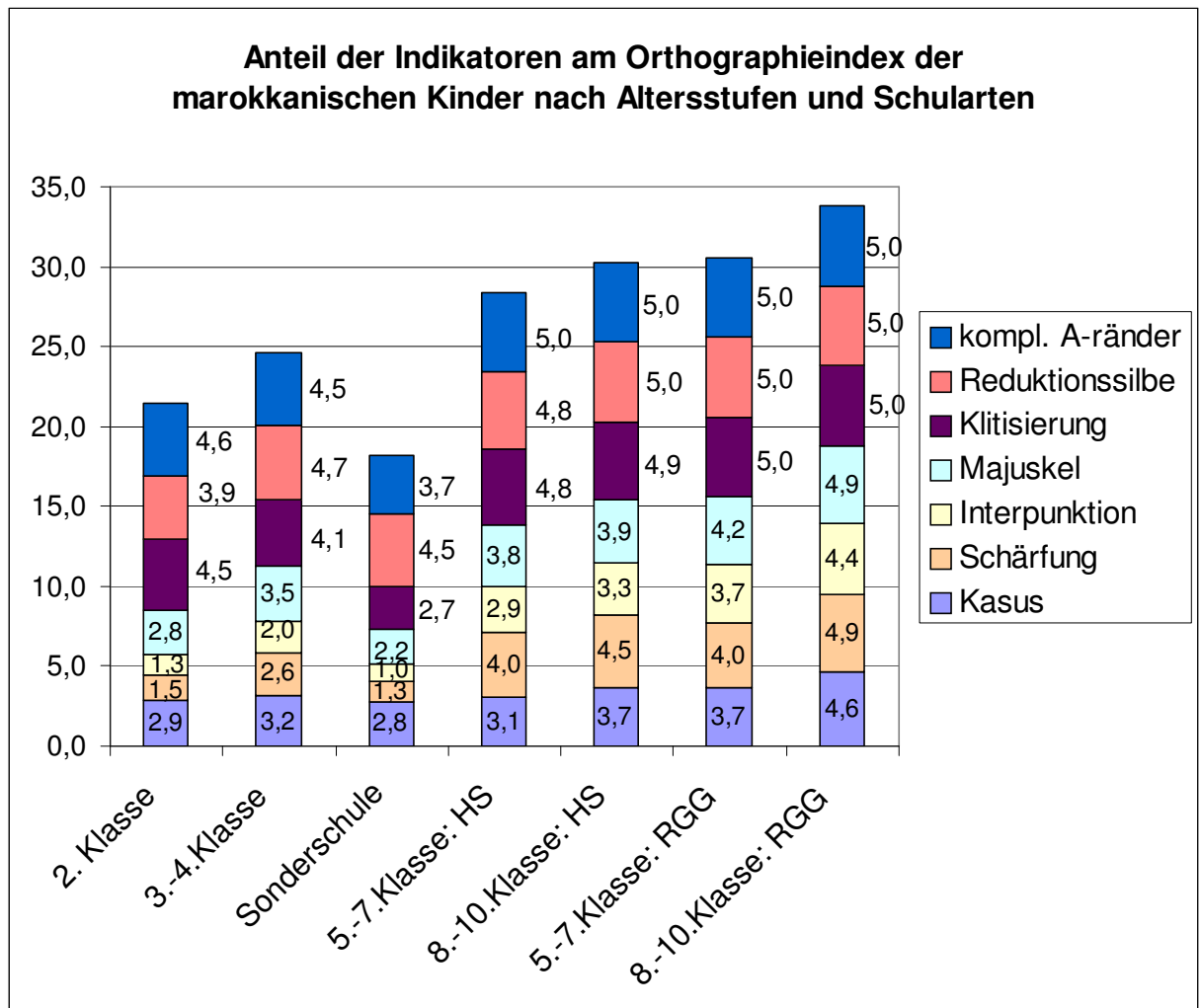
Der stärkste Anstieg im Orthographieerwerb lässt sich zwischen den letzten Jahren der Grundschule und dem Beginn der Sekundarschule feststellen: im Übergang zur Hauptschule beträgt er 3,6 und im Übergang zu Gymnasium, Real- und Gesamtschule beträgt er sogar 6,0 Punkte auf der Index-Skala. Er ist von der zweiten Klasse zur 3.-4. Klasse der Grundschule etwas geringer (3 Punkte), ebenso innerhalb der Sekundarschultypen Hauptschule einerseits (1,8 Punkte) und Gymnasium, Real- und Gesamtschule andererseits (3,2 Punkte). Der Faktor Alter spielt also auch auf der Sekundarschule noch eine gewisse Rolle, auch wenn der Einfluss der Schulart auf den Lernzuwachs hier stärker ist.

Die Gruppe der Sonderschüler fällt allerdings aus dem allgemeinen Muster eines mit wachsendem Alter fortschreitenden Orthographieerwerbs deutlich heraus. Ihr schwaches Abschneiden (Indexwert: 18,2 Punkte) ist besonders auffällig, da sie trotz

ihrer bereits über 6jährigen Schulkarriere noch hinter die jüngste Gruppe der Zweitklässler zurückfallen und nur etwas mehr als die Hälfte des Durchschnittswerts der älteren Gymnasiasten und Realschüler erreichen.

In einem weiteren Schritt werden die jeweiligen Anteile der einzelnen Indikatoren, aus denen sich der Orthographieindex Deutsch zusammensetzt, für das Zustandekommen des Gesamtergebnisses beleuchtet.

Graphik 5.36



Insbesondere die Indikatoren der Ausgliederung von Funktionswörtern (Klitisierung), der Darstellung komplexer Anfangsränder und von vokalischen Kernen bei Reduktionssilben erweisen sich schon früh als relativ stabil. In den älteren Gruppen wird hier (mit Ausnahme der Sonderschüler) immer der maximale Wert erreicht.

Auch die Majuskelschreibung wird bereits relativ früh erworben (ab der 3. Grundschulklasse liegen hier die Durchschnittswerte bei 3,5 und höher). Maximale Werte werden hier nur von den älteren Gymnasiasten, Real- und Gesamtschülern erreicht, da die höchste Stufe im Erwerb dieser Regel an den Gebrauch in bestimmten Kontexten gebunden war (Nominalgruppen ohne Determinativ), was auch bei ansonsten sicheren Schülern nur selten vorkam.

Die problematischsten Bereiche im Orthographieerwerb des Deutschen sind bei den marokkanischen Kindern in Deutschland die Schärfungsschreibung, die Interpunktion und die Kasusmarkierungen:

- Bei der Schärfungsschreibung werden Durchschnittswerte über 3,0 (emergentes Stadium) erst nach der Grundschule erreicht; auch bei älteren Schülern (außer den Gymnasiasten, Real- und Gesamtschülern) stagnieren sie um die 4,0 (es bleibt ein unsicherer Bereich von ca. 10%)
- Bei der Interpunktion setzt ein nennenswerter Erwerb ohnehin erst in der Sekundarschule ein. Auch in den syntaktisch anspruchsvollen Texten der älteren Schüler der höheren Schulstufen werden nicht alle Möglichkeiten der Interpunktion genutzt.
- Bei den Kasusmarkierungen schließlich stagniert die Entwicklung, nach einem deutlichen Entwicklungssprung in den letzten Jahren der Grundschule, bei den jüngeren Hauptschülern. Weder Real- und Gesamtschüler noch die älteren Hauptschüler erreichen hier im Durchschnitt eine Sicherheit von über 90%.

Zum Abschluss dieser Analysen sollen die schließlich die Gesamtergebnisse der Orthographieanalysen der autochthon deutschen und der deutsch-marokkanischen Kinder gegenübergestellt werden.

Beim Vergleich der orthographischen Ressourcen autochthon deutscher und deutsch-marokkanischer Kinder konnten nicht alle Indikatoren berücksichtigt werden, da die Texte der deutschen Kontrollgruppen nur für einen Teil der Indikatoren ausgewertet wurden. Es handelt sich aber genau um die Indikatoren, in denen die marokkanischen Kinder auch der höheren Jahrgangsstufen einen besonderen Rückstand aufweisen, nämlich: Interpunktion, Kasus und Schärfung. Zum besseren Vergleich wurde auch der Indikator Majuskel berücksichtigt.

Tab. 5.48: Marokkanische und deutsche Kinder nach dem vierstufigen Orthographieindex (Ortho-Index Deutsch II)

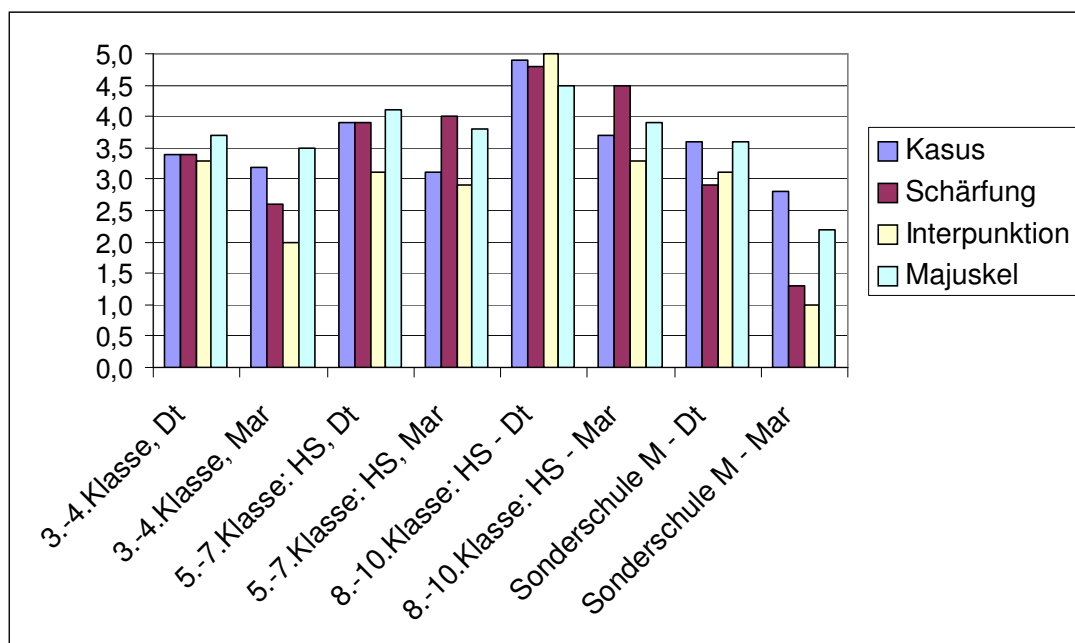
	3-4. Klasse	Sonder- schüler M	Sonder- schüler O	5.-7. Klasse HS	8.-10.Klasse HS
20					51, 54, 58, 59, 71, 64, 65, 67, 70
19					61
18			104	73, 22	60, 82
17		72, 81, 87	106, 107	19, 23, 24, 28	63,68,76,77,80,81, 83
16	8, 127	83		72, 14, 21, 26, 27	27, 78, 79, 84, 90
15	5, 7		101	88, 121,11, 17	
14	94, 108	82, 84, 85	108	16	
13	30, 109, 1, 4, 6		102, 103, 105, 110	74, 85, 87, 13, 15, 18	
12	2	88, 89, 90		50, 75, 20	
11	23, 110, 111, 115	86, 93		86, 12	89
10	59, 95	91			
9					52
8	34, 112, 113	101, 103, 73			
7		100, 102	104, 105		

Um eine direkte Gegenüberstellung der deutschen und marokkanisch-deutschen Kinder zu ermöglichen, wurde daher ein zweiter Orthographie-Index-Deutsch errechnet, der sich aus der Summe der Einordnungen der Probanden bei diesen vier Indikatoren ergibt. Es entsteht folgende Verteilung der Fälle (die autochthon-deutschen Kinder sind kursiv gesetzt, die marokkanischen kursiv)

In allen Vergleichsgruppen bestehen sehr starke Kontraste in der Verteilung der Kinder. Am ausgeprägtesten sind diese in der Sonderschule. Die sechs marokkanischen Sonderschüler befinden sich alle am unteren Rande der Skala, während ein Teil der monolingual-deutschen Kinder hier Werte erreicht, die mit denen der jüngeren Hauptschüler durchaus vergleichbar sind. Auch bei den älteren Hauptschülern lassen sich die marokkanischen Kinder fast vollständig als untere Schicht der Skala abtrennen, während die autochthon deutschen Kinder die oberen Rand einnehmen. Diese Kontraste sind aber zu einem Teil auf die jeweils unterschiedlichen Daten, die für die Analyse herangezogen wurden, zurückzuführen.

Bei den Gruppen, denen als Erhebungsinstrument in gleicher Weise die Verschriftung der Froschgeschichte zugrunde lag, zeigt sich dennoch ein noch relativ starker Kontrast bei den älteren Grundschulern: hier scheint die Gruppe der marokkanischen Grundschulern eher ein Spektrum zukünftiger Hauptschüler zu repräsentieren als das monolingual deutsche Sample. Die geringsten Unterschiede zeigen sich in der Gruppe der jüngeren Hauptschüler. Aber auch hier ist der Rückstand der marokkanisch-deutschen Kinder nicht zu übersehen.

Graphik 5.37: Indikatoren des Orthographie-Index Deutsch II: deutsche und marokkanische Schüler



In dieser Tabelle werden die durchschnittlichen Indexwerte von jeweils vier Gruppen einander gegenübergestellt. Deutsche und marokkanisch-deutsche Vergleichsgruppen stehen jeweils direkt nebeneinander.

Bei den Texten der älteren Grundschüler sind es vor allem die Indikatoren Interpunktion (2,0 zu 3,3) und Schärfung (2,6 zu 3,4), bei denen die marokkanischen Kinder erheblich hinter den deutschen liegen. Dasselbe Profil zeigt sich bei den Sonderschülern: Kasusmarkierungen und Majuskelschreibungen weichen erheblich weniger von der deutschen Vergleichsgruppe ab als Interpunktion (1,0 zu 3,1) und Schärfung (1,3 zu 2,9).

In der Sekundarstufe (jüngere Hauptschüler) verschiebt sich dieses Bild: nun sind es die Kasusmarkierungen, die den auffälligsten Kontrast zwischen deutschen und marokkanisch-deutschen Kindern zeigen (3,1 zu 3,9). Bei der Majuskelschreibung (3,8 zu 4,1) und der Schärfung (4,0 zu 3,9) nähern sich beide Gruppen dagegen besonders stark an. Bei der Interpunktion stagnieren beide Gruppen (2,9 zu 3,1) auf einem Niveau, das deutlich unterhalb der Beherrschung der Zeichensetzung im komplexen Satz liegt.

Bei den beiden ältesten Schülergruppen bleiben Kasusmarkierungen (3,7 zu 4,9) und Interpunktion (3,3 zu 5,0) die Bereiche, in denen der Rückstand der marokkanischen Kinder am deutlichsten ausfällt.

5.9.2. Die Nutzung der deutschen orthographischen Matrix bei der Verschriftung der Herkunftssprachen

Im Mittelpunkt der Analysen des dritten Teils standen orthographische Markierungen in den muttersprachlichen Texten, die auf der Basis der mündlichen Sprachaufnahmen von den Kindern spontan verschriftet wurden. Bei der Analyse dieser Schreibungen wurde von uns das Konzept der Matrixschrift entwickelt, mit dem bestimmte orthographische Strukturelemente isoliert wurden, die einen Rahmen vorgeben, in den die konkreten Schreibungen von Wörtern und Lauten eingebettet wurden.

Diese Strukturelemente sind Teil des jeweils in einer Gesellschaft dominierenden orthographischen Systems. Teilweise werden sie explizit in der Schule unterrichtet, teilweise werden sie implizit durch den Umgang mit geschriebener Sprache – auch quer zu schulisch vermittelten Normen – gelernt. Im Mittelpunkt der Matrixschrift stehen Kategorien der wörtlichen Gliederung eines Textes, insbesondere:

- die Ausgrenzung von grammatischen Funktionselementen als eigenständigen Wörtern bzw. deren Klitisierung an Wirtsformen (Wortausgliederung),
- die Sondermarkierung von Wörtern aufgrund ihrer grammatischen Funktion (Majuskelschreibung bei nominalen Kernen),
- die morphologische Differenzierung von Wortformen aufgrund ihres syntaktischen Kontextes und („Kasusmarkierungen“)
- die konstante Repräsentation von Wortformen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen Paradigma („Konstantanschreibung“).

Daneben sind aber auch Muster der Textgliederung (Interpunktion) und der Repräsentation bestimmter Silbentypen noch von Bedeutung.

In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Indikatoren, bei denen ein möglicher Einfluss der deutschen Matrixschrift auf das Schreiben der Herkunftssprachen diskutiert wurde, zu einem übergreifenden Indikator der deutschen Matrixschrift zusammengefasst, indem die jeweilige Einordnung eines Lerners in einen bestimmten Texttyp addiert werden.

Folgende Indikatoren wurden berücksichtigt:

- Interpunktion (marokkanisches Arabisch und Berber)
- Majuskel (marokkanisches Arabisch und Berber; Texte in arabischer Schrift erhielten den Defaultwert 1)
- Klitisierung der Präposition an die Nominalgruppe
- Klitisierung präverbaler Elemente
- Einsetzung eines Vokalbuchstabens in Schwa-Silben
- Markierung des status constructus (berberische Texte) bzw. der Definitheit (marokkanisches Arabisch)

Wie die Diskussion in Kapitel 5.6. gezeigt hat, stellt der Gebrauch eines doppelten Konsonantenzeichens zur Repräsentation der Geminatbildung in den Herkunftssprachen nur eine untergeordnete Option dar. Dieser Indikator konnte daher nicht im Sinne der Wirksamkeit einer deutschen schriftkulturellen Matrix interpretiert werden, da seine Wirkung durch verschiedene Faktoren beeinträchtigt ist:

- die Didaktik der Schärfungsschreibung, die fälschlicherweise mit lautlich nicht vorhandenen Geminaten operiert
- das Fehlen von Geminaten im Deutschen
- die Stellung von Geminaten auch in Silbenanfangs- und -endrändern in den Herkunftssprachen.

Tab. 5.49: Index der deutschen Matrix bei der Verschriftung der Herkunftssprachen

		2. Klasse	3.-4. Klasse	5.-7. Klasse	8.-10. Klasse
Index der deutschen Matrix (Verschriftung der Herkunftssprache)	28				H78
	27				H80,
	26			R53	
	25		K94	H121	H81
	24			H72,	R124
	23	K24		H75	R03, R93 , H84
	22		K111	H73, <i>S103</i>	H79,
	21	K96	K108,	R41, 54, 106 , H85, 86, 87,	H52, 76, R125
	20				H77, <i>S104</i> ,
	19	K28, K114,	K115, K34	H50 ,	R92, R107, H122 ,
	18	K71,	K95, 112, 109, 127,	R56	H82, H83, H90,
	17	K119	K23		
	16	K21, K116	K30, K126, K110	R19, S102, R106A	H27, H91,
	15				H88, H89,
	14		K59, K113,	<u>S101</u> ,	R05, R123, S105 ,
	13	K15, K43,		R02 , H74, <i>S100</i> ,	
	12				
11	K09				
10			R37		

Trotz einer leichten Zunahme der deutschen Matrix in den höheren Altersgruppen erweist sich hier der Faktor Alter als deutlich schwächerer Indikator. Das gilt in noch

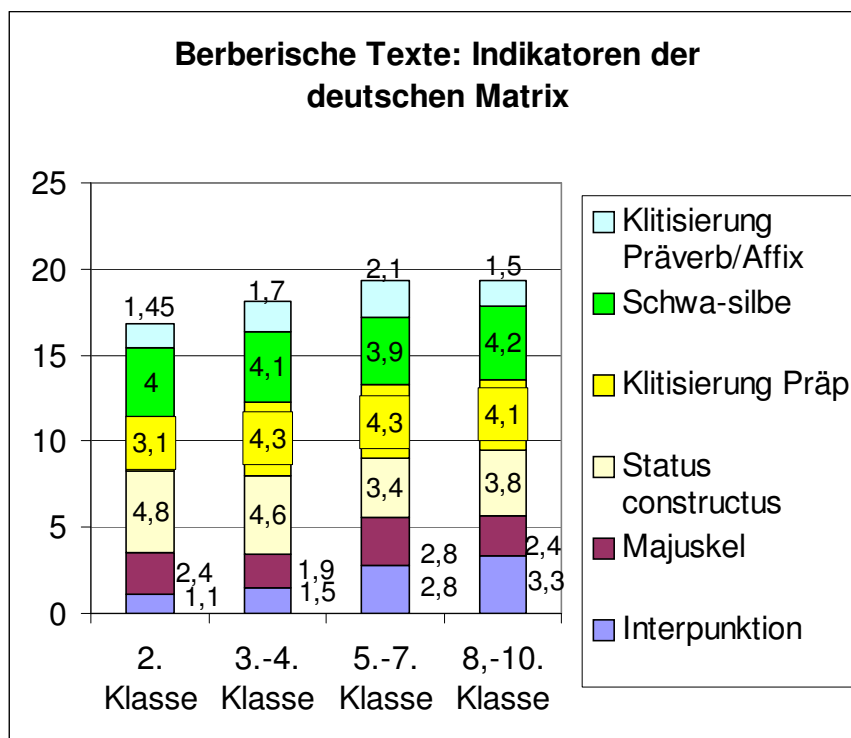
größerem Umfang für den Indikator Schultart: der Einfluss der deutschen Matrix ist bei Schülern höherer Schulen zwar stärker als z.B. bei Haupt- und Sonderschülern, aber nicht in dem Maße, wie die orthographischen Leistungen dieser Schüler erwarten lassen. Es kommt hier vielmehr zu einer relativ großen Streuung.

Bei den Sonderschülern ist auffällig, dass sie – trotz ihrer Schwächen in der Orthographie des Deutschen – überhaupt einen spezifischen Einfluss von Strukturelementen der deutschen Orthographie erkennen lassen. Dies zeigt wiederum, dass auch diese Schüler über schriftkulturelle Ressourcen im Deutschen verfügen.

Die Analyse des Einflusses der einzelnen Indikatoren wurde für die beiden unterschiedlichen Muttersprachen getrennt durchgeführt, da nicht alle Indikatoren sprachübergreifend angesetzt werden konnten. Es folgt zunächst eine Bestimmung der relativen Anteile der Indikatoren bei den **berberischen** Texten.

5.9.2.1. Die Wirkungen der deutschen Matrixschrift bei den berberischen Texten der marokkanischen Kinder in Deutschland

Graphik 5.38



Die Tabelle der berberischen Texte bestätigt, dass bei der Herausbildung der deutschen Matrix in den herkunftssprachlichen Texten der Faktor Alter nur noch eine geringe Rolle spielt. Allerdings tragen die untersuchten Indikatoren in sehr unterschiedlicher Weise zur Herausbildung der deutschen Matrix bei. Dabei zeigen sich auch charakteristische Unterschiede in den Altersgruppen.

Die stärksten Indikatoren in allen vier Altersgruppen sind:

- die Nullmarkierung des status constructus (Werte sinken von 4,8 in der jüngsten auf 3,8 in der ältesten Gruppe)

- die Abtrennung der Präposition vom folgenden Nomen (Werte steigen von 3,1 in der jüngsten Gruppe auf 4,3 in der zweitjüngsten Gruppe und bleiben dann konstant)
- die Realisierung der Schwa-Silbe mit einem Vokalbuchstaben (Werte bleiben bei etwa 4,0 konstant)

Uneinheitlich sind insbesondere die Indikatoren

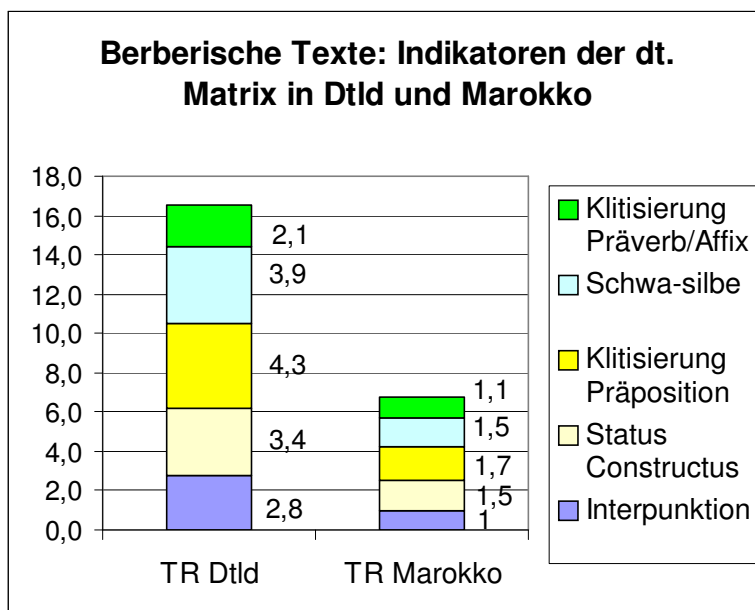
- Interpunktion: hier zeigt sich der Effekt der deutschen Matrixschrift erst in der ältesten Altersgruppe. Ein Grund hierfür ist, dass auch im Deutschen der Erwerb der einfachen Interpunktion erst nach Abschluss der Grundschule gefestigt wird (Anstieg von 1,1 auf 3,3).
- Majuskel: hier ist das Schwanken zwischen den verschiedenen Altersgruppen am deutlichsten. Während noch die jüngste Gruppe die Majuskelschreibung als ein strukturierendes Element zu nutzen scheint, ist diese Tendenz in der ältesten Altersgruppe eher abgeschwächt (Werte schwanken um 2,5).

Der Indikator der Abtrennung von Präverbien und insbesondere der Affixe der 3. Person vom Verbstamm ist am schwächsten ausgeprägt. Er liegt (außer bei der zweitältesten Gruppe) bei ca. 1,5-1,7).

Trotz dieser ungleichmäßigen Verteilung der einzelnen Indikatoren beim Zustandekommen des Gesamtindex der deutschen Matrix ist eine Wirksamkeit dieser Matrix bei den experimentellen Verschriftungen der Kinder unbestreitbar. Dies wird insbesondere im Kontrast mit den Texten der Kinder aus Marokko deutlich.

Im Folgenden werden exemplarisch für die 5.-7. Klasse beide Gruppen einander gegenübergestellt. Da im marokkanischen Sample nur Texte in arabischer Schrift vorkommen, wurde der Indikator „Majuskelschreibung“ nicht mehr berücksichtigt.

Graphik 5.39



Die Gegenüberstellung zeigt, dass die Werte der Texte aus Marokko auf der Skala der deutschen Matrix insgesamt nur weniger als halb so hoch sind wie die der gleichaltrigen marokkanischen Kinder in Deutschland. Der stärkste Kontrast zwischen beiden Gruppen zeigt sich auf dem Feld der Interpunktion, gefolgt von der Behandlung der Schwa-Silben, der Getrennschreibung der Präposition, dem status constructus und schließlich – am unteren Ende der Skala – der Abtrennung der präverbalen Elemente. Obwohl der letztgenannte Indikator für die Ausprägung der deutschen Matrix gerade bei den berberischen Texten nur wenig beiträgt, liegen auch bei ihm die Werte mehr als doppelt so hoch als in Marokko.

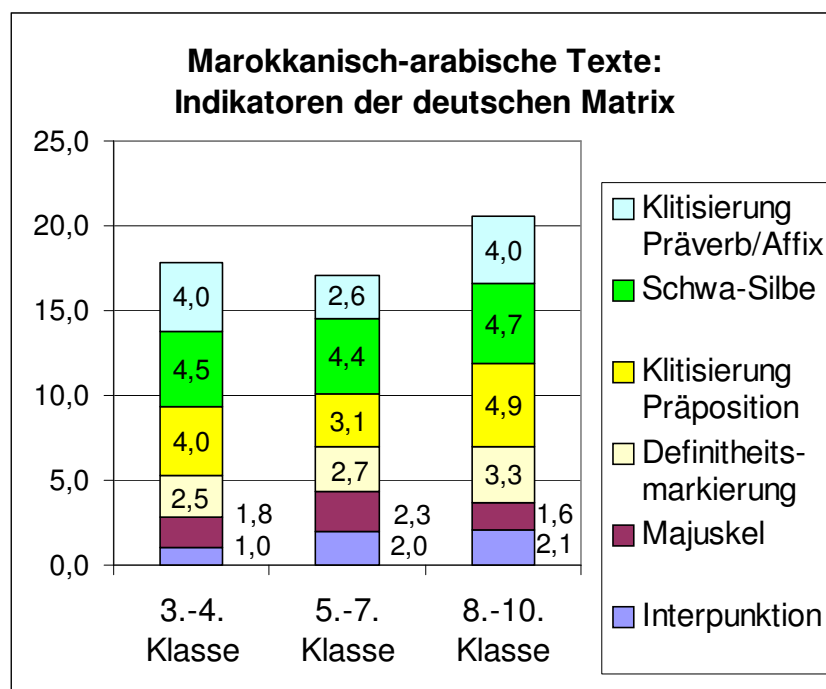
5.9.2.2. Die Texte in marokkanischem Arabisch

Bei den beiden jüngeren Altersgruppen ist – unter Berücksichtigung aller 6 Indikatoren – kein starker Einfluss der deutschen Matrix festzustellen. Dieser zeigt sich erst bei der ältesten Gruppe in einem vergleichbaren Umfang wie bei den berberischen Texten.

Der Anteil der einzelnen Indikatoren an der Herausbildung der Matrix ist sehr verschieden, weicht aber auch gegenüber Tarifit nochmals ab. In Übereinstimmung mit den Texten in Tarifit sind

- die Abtrennung der Präposition vom folgenden Nomen
 - die Schreibung der Schwa-Silben mit vokalischem Kern
- die beiden stärksten Indikatoren, deren Gewicht in der ältesten Gruppe nochmals zunimmt.

Graphik 5.40



Im Unterschied zu den Texten in Tarifit ist die Abtrennung der präverbalen Elemente bei den Texten im marokkanischen Arabisch ebenfalls ein relativ starker Indikator

(Anstieg von 3,4 auf 4,0), dessen Einfluss nur in der mittleren Altersgruppe etwas geringer ist (3,1). Hier ergibt sich ein kumulativer Effekt dadurch, dass aus dem Augment [ka-] und dem Affix der 3. Person leichter ein Pseudowort gebildet werden kann als bei den allein stehenden Affixen des Berberischen.

Erstaunlich schwach sind die Indikatoren

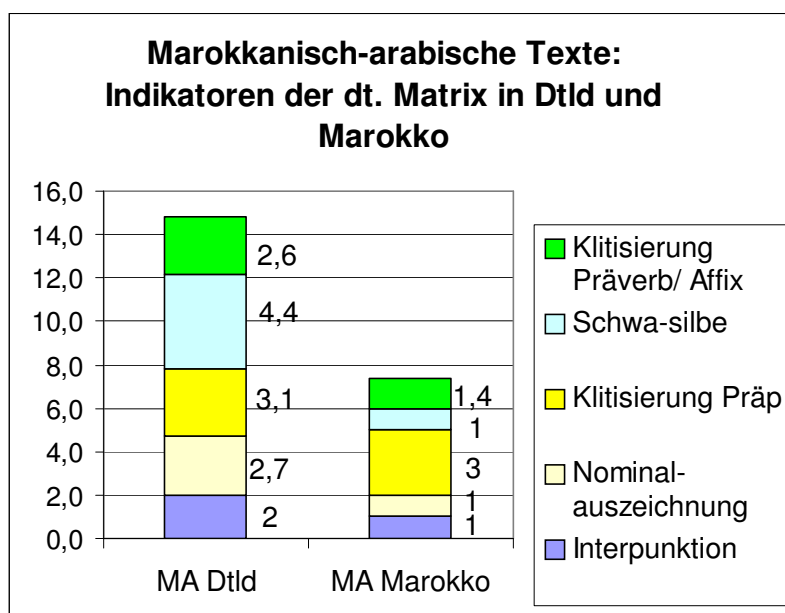
- Interpunktion (höchster Wert: 2,1) und
- Majuskel (höchster Wert 2,6, aber Rückgang auf 1,9)

Beide bleiben bei allen Altersgruppen unterhalb der signifikanten Schwelle. In deutlichem Kontrast zum Berberischen tragen sie nur gering zu einem spezifisch „deutschen“ Zuschnitt der Texte bei.

Der letzte, speziell für das marokkanische Arabisch entwickelte Indikator stellt schließlich die Behandlung der Definitheitsmarkierung des marokkanischen Arabisch dar. Im Sinne der deutschen Matrix liegt seine Tilgung bzw. zumindest seine Abtrennung vom Nomen als Option nahe. Dieser Indikator hat dennoch nur ein mittleres Gewicht in der Gesamtsicht (Anstieg von 2,5 auf 3,4): das konkurrierende arabische Muster der Zusammenschreibung und der konstanten Repräsentation mit Alif + Lam bleibt von Bedeutung.

Es folgt eine Gegenüberstellung der marokkanischen-arabischen Texte aus Deutschland und aus Marokko, jeweils am Beispiel der Altersgruppe der 5.-7. Klasse

Graphik 5.41



Auch für die Gruppe der Texte im marokkanischen Arabisch gilt, dass im Vergleich zwischen beiden schriftkulturellen Kontexten sehr deutliche Kontraste bestehen. Wieder erreichen die Texte aus Marokko auf der Skala der deutschen Matrix nur die Hälfte der Werte der marokkanischen Kinder in Deutschland.

Während hier insbesondere die Behandlung der Schwa-Silbe und der Definitheitsmarkierung auffällige Kontraste bilden, und die Unterschiede bei den

präverbalen Affixen / Augmenten und bei der Interpunktion etwa im Verhältnis 1:2 stehen, sind die Kontraste bei der Abtrennung der monophonematischen Präpositionen auffällig gering. Offenbar liefert das Hocharabische mit den Explizitformen der Präpositionen <fi> und <min> doch ein sehr starkes normatives Muster, das sich in Konkurrenz zur Gleichbehandlung mit den klitisierten Präpositionen <bi> und auch in Marokko durchsetzt.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die jeweils sechs Indikatoren einer deutschen schriftkulturellen Matrix in sehr unterschiedlicher Weise zur spezifischen Verschriftung der beiden Herkunftssprachen beitragen.

Zu den stärksten Indikatoren gehören grammatische und silbenstrukturelle:

- die Abtrennung der Präposition vom Nomen in beiden Sprachen,
- der Abbau der Constructus-Markierung im Berberischen
- der Abbau der Definiheitsmarkierung im marokkanischen Arabischen
- Die Abtrennung von Affixen und Präverbien vom Verbstamm im marokkanischen Arabischen
- die Behandlung der Silben mit Reduktionsvokal wie eine deutsche Reduktionssilbe in beiden Sprachen

Da sich die Differenzierung der Interpunktion auch im Deutschen erst bei älteren Schülern entwickelt und selbst bei den erfolgreichsten Schülern des Samples im Deutschen defizitär bleibt, ist ihr Einfluss auf die Verschriftung der Herkunftssprache begrenzt; dennoch zeigen die Werte der ältesten berberischen Gruppe hier eine positive Tendenz. Dass hier dennoch ein unverwechselbarer Einfluss der deutschen Matrix besteht, zeigt sich im Kontrast mit den Fallgruppen aus Marokko, die überhaupt keine Interpunktion kennen: auch Fälle, die nur als emergent eingestuft werden können, zeigen unverkennbar die Orientierung an einem anderen Muster der Textgliederung.

Die Majuskelschreibung zur Auszeichnung nominaler Kerne, die im Deutschen schon relativ früh erworben und relativ sicher gehandhabt wird, wird nur von wenigen Schülern systematisch für die Verschriftung der Herkunftssprache genutzt. Dies gilt vor allem für die Texte im marokkanischen Arabisch.

5.9.3. Gegenüberstellung der beiden orthographischen Indices

Abschließend werden nochmals die Skalen beider Orthographieanalysen einander gegenübergestellt.

Die Verteilung der Probanden zeigt, dass bei zwei Fünfteln der Kinder (27) die Wirkung der deutschen Matrix überdurchschnittlich ist ($M > 20$). Bei über zwei Dritteln dieser Gruppe sind auch die Werte des Orthographie-Index in den deutschen Texten hoch bis sehr hoch ($O > 25$). Von den 13 Probanden mit eher niedrigem Orthographieindex in Deutsch ($O < 21$) weisen immerhin noch sechs einen mittleren Einfluss der deutschen Matrix in ihren muttersprachlichen Texten auf, zwei sogar einen hohen. Umgekehrt gibt es schließlich 16 Texte, deren Orthographie-Index in Deutsch hoch bis sehr hoch ist, die aber bei der Verschriftung der Herkunftssprache nur in geringerem Maß ($M < 21$) durch die deutsche Matrix beeinflusst werden.

Tab. 5.50: Gegenüberstellung der beiden orthographischen Indices

		Index der deutschen Matrix (Herkunftssprache)																											
		10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28									
Orthographie-Index Deutsch	35																												
	34					123																							
	33																												
	32																												
	31	<u>37</u>					<u>05</u>																						
	30																												
	29																												
	28																												
	27					15, 74																							
	26																												
	25																												
	24																												
	23																												
	22																												
	21					34																							
	20																												
	19																												
	18		09																										
	17																												
	16																												
	15																												
	14																												
	13																												

Außer fünf Texten (R2, 5, 37, 92 und 106) liegen die Texte in arabischer Schrift eher im mittleren Bereich: obwohl sie bei zwei Indikatoren in der Regel keinen Einfluss (im Falle von Majuskel) oder nur einen schwachen Einfluss (im Falle von Schwa-Silbe) der deutschen Matrix erkennen lassen, ist auch in diesen Texten ein Einfluss struktureller Muster der deutschen Orthographie nachweisbar, wie dies auch in den Einzelanalysen deutlich gezeigt wurde.

Die Befunde der Fallgruppen mit relativ schwachen Korrelationen zwischen dem Orthographie-Index Deutsch und dem Index der deutschen Matrix können auf folgende Weise erklärt werden:

1. Bei den Schülern mit relativ hohem Orthographie-Index Deutsch (15) und schwacher Ausprägung der deutschen Matrix in der Verschriftung der Herkunftssprachen ist eine Tendenz zur Differenzschreibung wirksam, bei der für die spezifischen strukturellen Gegebenheiten der Herkunftssprache auch orthographische Lösungen gesucht werden, die vom Modell des Deutschen abweichen. Hierzu zählen fünf arabisch-schriftliche Texte.
2. Bei den Schülern mit relativ niedrigem Orthographie-Index Deutsch aber mittlerer bis hoher Ausprägung der deutschen Matrix (8) liegt die Vermutung nahe, dass die Aneignung bestimmter orthographischer Muster des Deutschen bei der Spontanverschriftungen der Herkunftssprache offenbar deutlicher Spuren hinterlässt als bei den orthographischen Leistungen im Deutschen selbst. Diese Schüler verfügen offenbar über schriftkulturelle Ressourcen, denen die deutsche Schule nicht in ausreichendem Maße Rechnung trägt.

6. Textstruktur und Orthographie

6.1. Zum Zusammenhang der Entwicklung orthographischer und literater Ressourcen

In diesem Kapitel werden Indikatoren der Orthographieanalyse und der narrativen Analyse miteinander korreliert. Ziel ist es, Zusammenhänge zwischen dem Aufbau orthographischer Kompetenzen und der literaten Struktur der schriftlichen Texte deutlich zu machen. Zu diesem Zweck werden zunächst alle schriftlichen Texte auf einer zweidimensionalen Matrix positioniert:

Tab. 6.1. Orthographieindex Deutsch und Index der literaten Textstruktur

		Index der literaten Textstruktur (Deutsch)																	
		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
ORTHOGRAPHIE-INDEX Deutsch	35																	125 93	
	34											124			123			107 92	
	33							73			82								
	32								56 83		03		126		37	80, 81	77	05	
	31								27 72 79	84	90		106	76		78	41		
	30					88	53, 127			121				91, 122					
	29									02 108		19	54						
	28							74	<u>30</u>	<u>109</u>			87			<u>15</u>			
	27					<u>94</u>		75,	<u>85</u>										
	26	<u>110</u>							<u>115</u>			<u>111</u>		89					
	25							<u>59</u>	50	<u>23</u> 86 <u>95</u>									
	24							<u>24,</u> <u>52</u>											
	23	<u>71</u>				<u>116</u>	<u>28,</u>												
	22				<u>114</u>														
	21		<u>4</u> <u>3</u>																
	20			<u>34</u> <u>101</u> <u>104</u>				<u>119</u>											
	19				<u>09</u>				96	102									
18									103										
17					100														
16					<u>21</u>														
15							10 5	<u>112</u> <u>113</u>											

Grundschüler unterstrichen, Sonderschüler kursiv, Gymnasiasten, Real- und Gesamtschüler fett, Hauptschüler Standard

Die Graphik zeigt, dass trotz einer gewissen Streuung der Texte ein enger Zusammenhang zwischen Indikatoren der orthographischen und der literaten Kompetenz besteht: Bei Texten mit niedriger orthographischer Kompetenz wird auch ein bestimmtes Level der Literalität nicht überschritten (wenn Index-O < 25, ist Index-L < 12), bei Texten mit hoher orthographischer Kompetenz sinkt auch der Index der Literalität nicht unter 10.

Allerdings gibt es im unteren Bereich eine Gruppe von Texten, deren orthographische Markierungen deutlich unter denen der Textstrukturierung liegen. Dies sind je vier Texte von Sonderschülern und Grundschülern. Auf der anderen Seite stehen Texte, deren orthographische Ressourcen etwas stärker entwickelt sind, während hier die literate Struktur des Textes noch sehr einfach ist: hier befinden sich fünf Texte von Zweitklässlern und zwei von Drittklässlern (34, 110), sowie zwei von Sonderschülern. (101, 104)

Im oberen Bereich des Orthographieindex ($O > 30$) fällt aber eine Gruppe von 8 Texten auf, deren literate Kompetenzen deutlich hinter den orthographischen zurückbleiben ($L < 12$). Nur bei 11 Schülern liegen beide Kompetenzen auf einem sehr hohen Niveau. Bei sieben Texten ist die orthographische Kompetenz hoch, die literate im mittleren Bereich.

Bei mittlerer orthographischer Kompetenz gibt es schließlich ebenfalls eine Reihe von Texten, die auch hier ihre literaten Möglichkeiten unterschreiten (14 Texte), während 12 Texte in beiden Kompetenzbereichen etwa gleich stark bzw. in der literaten Kompetenz etwas weiter sind (89, 15).

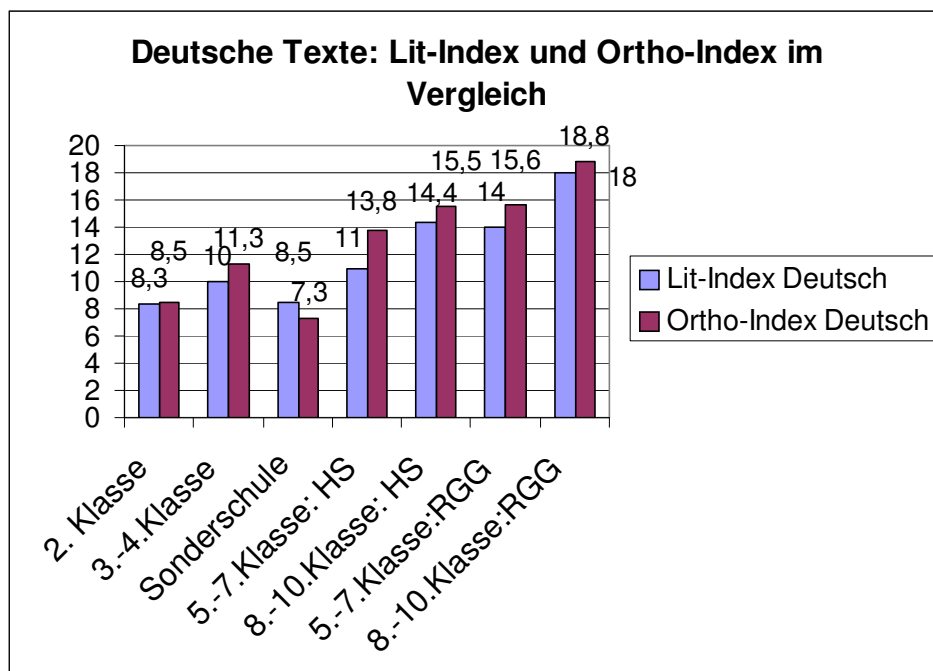
Die Ergebnisse beider Indizes werden im Folgenden nochmals nach den Variablen Alter und Schularart aufgeschlüsselt. In dieser Gegenüberstellung werden beim Orthographieindex Deutsch nur die Variablen Interpunktion, Kasus, Schärfung und Majuskelschreibung berücksichtigt.

Es ergibt sich, dass in allen Alters- und Schülergruppen die beiden Indices relativ nah beieinander liegen, was die Ausgangshypothese vom engen Zusammenhang zwischen beiden Kompetenzbereichen bestätigt. Allerdings liegen die Werte des Orthographie-Index – außer bei den Sonderschülern – immer etwas über denen der Literalität. Die Unterschiede sind am wenigsten ausgeprägt bei den jüngsten und den ältesten Schülern, am stärksten bei den jüngeren Hauptschülern, sowie den jüngeren Gymnasiasten, Real- und Gesamtschülern.

Die leicht gegenläufige Tendenz bei den Sonderschülern bedeutet, dass hier die orthographischen Kompetenzen hinter denen der Strukturierung literater Texte zurückbleiben. Obwohl ihre Möglichkeiten, ihren schriftlichen Text auch inhaltlich zu strukturieren, durch die orthographischen Ressourcen besonders stark beeinträchtigt sind, achten auch diese Schüler in gewissem Maße auf temporale Kohärenz, Diversität der Wortstellung und die Vermeidung Ellipsen.

Umgekehrt schöpfen die jüngeren Sekundarschüler ihre Möglichkeiten zur Textstrukturierung nicht vollständig aus, da sie auf orthographische Richtigkeit ein größeres Gewicht legen. Dieser Vorrang der normativen Korrektheit ist zweifellos auf Schwerpunktsetzungen der schulischen Sprachpflege zurückzuführen.

Graphik 6.1



Schließlich werden die Ergebnisse der marokkanischen Kinder von zwei Altersgruppen (ältere Grundschüler und jüngere Hauptschüler) den Ergebnissen der entsprechenden deutschen Vergleichsgruppen gegenübergestellt.¹¹

Es zeigt sich, dass die Werte des Literalitätsindex der marokkanischen Kinder stärker unter denen der monolingual-deutschen Kinder liegen als die des Orthographie-Index. Bei den Grundschulern sind außerdem die Kontraste deutlicher als bei den jüngeren Hauptschülern. Hierfür können zwei Faktoren verantwortlich sein:

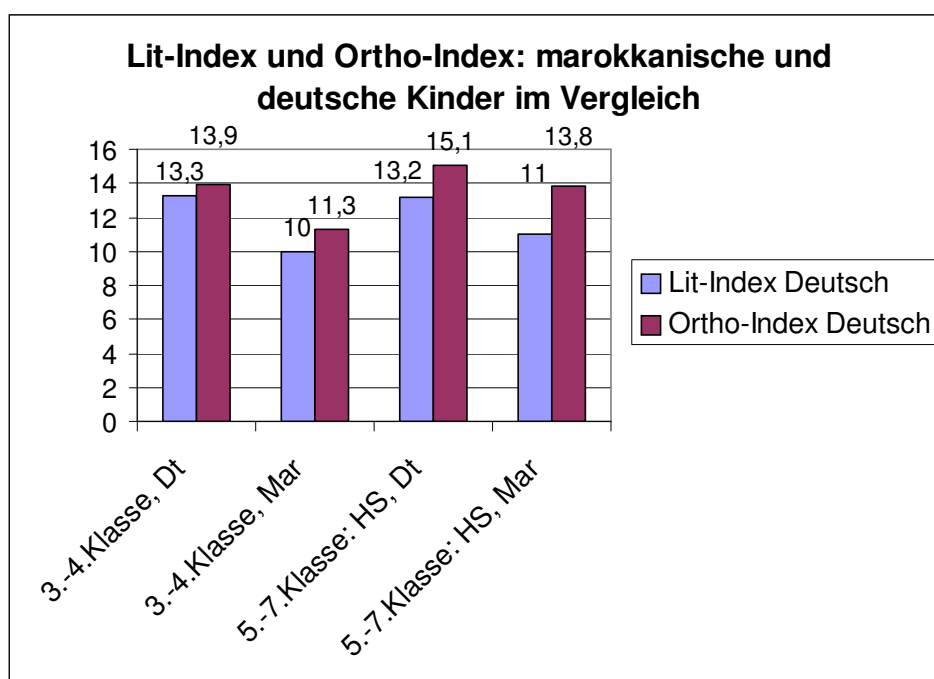
- bei der deutschen Kontrollgruppe aus der Grundschule war weniger als bei der Gruppe der Hauptschüler gewährleistet, dass ein den marokkanischen Kindern vergleichbares soziales Umfeld vorliegt
- wie auch schon bei den Teilanalysen beobachtet, nähern sich die Werte der marokkanisch-deutschen Kinder mit wachsendem Alter stärker an die Werte der deutschen Kinder an.

Der größere Rückstand der marokkanischen Kinder gegenüber den deutschen Kindern in Bezug auf die literate Struktur ihrer schriftlichen Texte (im Vergleich mit den orthographischen Leistungen) könnte dadurch erklärt werden, dass

- im Falle eines Zielkonflikts den schulisch stärker honorierten orthographischen Leistungen der Vorzug gegeben wird
- in der schulischen Sprachförderung von Migrantenkindern die orthographische Korrektheit und nicht der literate Ausbau von Texten im Vordergrund steht.

¹¹ Nur bei diesen Gruppen liegen vergleichbare Ergebnisse in Bezug auf die Orthographieanalyse und die narrative Analyse vor.

Graphik 6.2.



6.2. Sprachprofile marokkanischer Kinder in Deutschland - einige Fallstudien

Im zweiten Teil dieses Kapitels werden einige Profile marokkanischer Kinder vorgestellt, in denen ihre sprachlichen und schriftkulturellen Ressourcen im Zusammenhang mit ihrer soziokulturellen Situation beleuchtet werden.

6.2.1. Souad

6.2.1.1. soziokulturelle Situation

Souad (K21) wurde in Essen geboren. Ihre Mutter stammt aus Zaio, das noch zur Provinz Oujda gehört, aber schon nahe an deren Ostgrenze liegt. Zaio gehört zum Siedlungsgebiet der Oulad Settout, eine arabophone Insel innerhalb der umliegenden berberophonen Gebiete. Ein Großteil der Bevölkerung Zaios ist daher zweisprachig. Souads Mutter spricht marokkanisches Arabisch als Muttersprache. Ihr Mann stammt aber aus Nador und ist berberophon. Die Kinder wachsen zweisprachig auf, wobei das Berberische gegenüber dem marokkanischen Arabisch dominiert.

Der Vater, der zur ersten Generation gehört, ist nicht mehr erwerbstätig. Wann seine Familie nachzog, ist uns leider nicht bekannt. Die Familie gehört zum Mitgliederamt des Moscheevereins. Die Mutter nahm auch an den Gesprächen des bereits erwähnten Frauenkreises teil, als dieser von unserer marokkanischen Mitarbeiterin regelmäßig besucht wurde.

Souad hat vier Geschwister. Der älteste Bruder ging gerade noch zum Arabischunterricht in der Moschee, als wir unser Projekt begannen; von ihm gibt es noch mündliche Aufnahmen in Berber und marokkanischem Arabisch. Ihre ältere

Schwester, Karima (K35), gehörte zusammen mit ihr zum harten Kern der Hausaufgabenhilfe. Auch ihre jüngere Schwester, die erst im Sommer 2000 eingeschult wurde, kam gelegentlich zum Spielen in die Hausaufgabenhilfe.

Wir lernten Souad in der Moschee kennen, als sie den Arabischunterricht in der zweiten Klasse besuchte. Ihre mündlichen Aufnahmen in marokkanischem Arabisch, Berberisch und Deutsch wurden noch kurz vor dem Ende dieses Schuljahrs erstellt, ebenso die Verschriftung des arabischen Textes. Sie war damals auch in der zweiten Klasse der Grundschule, wurde aber nach dem Ende des Schuljahrs nicht versetzt.

Ihre deutsche Verschriftung stammt aus dem Beginn des zweiten Durchgangs der zweiten Klasse. In der Moschee war sie in die nächsthöhere Lerngruppe aufgestiegen. In dieser Zeit besuchte sie auch unsere Hausaufgabenhilfe.

Souads Familie wohnte in einem Altbau aus der Zeit der Zechensiedlung, in der sich noch eine Reihe weiterer marokkanischer Familien befand. Die Familie zog kurz vor dem Ende des Schuljahrs innerhalb Altenesses um.

Im dritten Schuljahr besuchten wir Souad in ihrer neuen Schule. Aus dieser Zeit stammt ihre zweite deutsche Aufnahme und Verschriftung. Sie war aber nicht mehr bereit, in einer ihrer Herkunftssprachen zu sprechen oder zu schreiben. Zur Erklärung gab sie an, sie könne beides nicht mehr sprechen, weder Arabisch noch Berberisch. Sie sei auch im Arabischunterricht wieder in die zweite Klasse zurückgesetzt worden, weil sie dem Unterricht nicht mehr folgen konnte bzw. „alles vergessen“ hatte. Bei einem unserer letzten Besuche fanden wir sie tatsächlich wieder in der unteren Klasse, während ihre Schwester in der höheren Gruppe geblieben war.

Wir lernten Souad als selbstbewusstes Mädchen kennen, das sich neugierig mit der Erwachsenenwelt auseinandersetzte und immer wieder versuchte, ihre Grenzen auszureizen. Sie schloss am ersten Tag der Hausaufgabenhilfe eine unserer marokkanischen Mitarbeiterinnen in ihr Herz, auf dem Heimweg ging sie mit ihr eng umschlungen die Straße entlang. Das hinderte sie nicht daran, immer wieder den Aufstand zu proben.

Sie weigerte sich immer wieder, bestimmte Hausaufgaben zu machen oder Hefte vorzuzeigen und musste dann unter Einzelaufsicht arbeiten. Einmal fiel ihr zu Begründung ihrer Bockigkeit der Spruch ein: „Ich bin so geboren“, den sie auf jede Arbeitsaufforderung stereotyp wiederholte. Mit den gleichaltrigen Jungen unserer Lerngruppe trug sie zum Teil heftige Kämpfe aus, mockierte sich darüber, dass sie „immer die gleichen Sachen an hätten“, und erklärte, sie würden sich nicht richtig waschen und auch die Zähne nicht putzen.

Lieber als mit Deutsch beschäftigte sie sich mit Rechnen. Gern ließ sie sich von uns Rechenaufgaben an die Tafel schreiben, um dann die Lösungen einzusetzen. Sie schrieb manchmal auch für andere Rechenaufgaben an die Tafel und spielte Lehrerin. Vor allem ihre Disziplinarmaßnahmen waren sehr überzeugend.

Sie hatte auch keine Scheu, uns gegenüber sexuelle Themen anzuschneiden. Was machst Du mit deiner Frau im Bett? wollte sie einmal wissen. Ob sie denn schon wisse, wie Kinder gemacht werden? Klar - Und das machen doch deine Eltern auch.

Hier erhob sie heftigen Protest: Bei Marokkanern gibt es so etwas nicht! Und woher kämen dann die marokkanischen Kinder? Die sind von Gott geschaffen. Ihrer Schwester waren solche Gespräche immer peinlich: Das erzähle ich dem Vater! Eine andere marokkanische Mitarbeiterin bat sie einmal, sie ihrer Mutter vorstellen zu dürfen. Warum? Sie sucht sich eine marokkanische Frau für ihren großen Bruder.

Nach ihrer Einschätzung über Souads Schulkarriere befragt, erklärte ihre Deutschlehrerin aus der dritten Klasse: „Souad wird wohl nur eine schwache Hauptschülerin werden. Sie arbeitet zwar manchmal gut mit und hat zur Zeit auch große Lust, Geschichten zu schreiben, aber systematisch lernen und arbeiten kann sie nicht. Sie wird trotzdem ihren Weg machen, und sie weiß viele Dinge, auf die es im Leben ankommt. Ich mache mir wegen Souad keine Sorgen.“

6.2.1.2. Verfügung über schriftkulturelle Ressourcen – Ebene der Textstruktur

Von Souad liegen drei mündliche Erzählungen (in Deutsch, marokkanischem Arabisch und Berberisch) und zwei Verschriftungen (in Deutsch und marokkanischem Arabisch) vor. Die Kohärenz dieser Texte ist unterschiedlich stark ausgeprägt; vor allem im ersten Teil der beiden muttersprachlichen Texte gibt es noch eine große Zahl isolierter Äußerungen. Im deutschen Text wird schon relativ früh eine Handlungsstruktur erzeugt, die sich auch im berberischen Text etwas später herausbildet. Am wenigsten differenziert ist der Text im marokkanischen Arabisch. Alle drei mündlichen Texte verfügen bereits über – wenn auch sehr unterschiedlich gewichtete - proto-literare Potentiale, indem sie sich aus der Interaktion mit dem Interviewer lösen und kontextunabhängige Strukturen aufbauen.

Die Verschriftungen im Deutschen und im marokkanischen Arabisch ermöglichen Souad keinen Ausbau dieser literaten Strukturen; vielmehr findet in vielen Bereichen ein Rückschritt gegenüber dem bereits im Mündlichen erreichten statt. Dieser Befund, der außer für Souad auch einige andere der jüngeren marokkanischen Kinder und einen Teil der Sonderschüler gilt, wurde bereits in Kapitel 3 diskutiert. Hier sollen daher vor allem einige Implikationen für die Nutzung der schriftkulturellen Ressourcen auf der Ebene der Textstruktur deutlich gemacht werden: Erzählstrukturen in den mündlichen Texten

Der Charakter der Texte als Erzählungen stellt sich erst im Laufe der Texte her und fordert vom Hörer einen z. T. relativ hohen eigenen Interpretationsaufwand. Es gibt, vor allem in der Anfangspassage der Texte, einen starken Anteil deskriptiver Sequenzen, die sich nicht direkt auf die Ereignisse der Erzählung beziehen. Die Hauptkomponenten der Erzählung werden in den drei Sprachen nicht vollständig und in jeweils unterschiedlicher Weise erfasst: der Text in Tarifit, der als erster aufgenommen wurde, enthält - im Unterschied zum deutschen und zum marokkanisch-arabischen Text - noch keinen Hinweis auf das Ereignis der Flucht des Frosches, das die weitere Handlung der Bildergeschichte als Suche motiviert. In den späteren Fassungen in Deutsch und im marokkanischen Arabisch greift die Schülerin bereits auf dieses Wissen über die globale Erzählstruktur zurück.

Querverweise auf die nach jeder Episode fortgeführte Suche gibt es zwar in allen drei Sprachen, doch sind diese meist implizit, zum Teil ohne Hinweis auf das Ziel der Suche, den Frosch, z. T. nur als Beschreibung von Handlungen *er ruft*, ohne

Verknüpfung mit einem Handlungsziel. Nur im deutschen Text wird die Aktion des Jungen, den Hund zum Stillsein aufzufordern, durch einen Hinweis darauf, dass der Junge etwas hört, für den Zusammenhang der Geschichte interpretierbar.

Nur der deutsche Text enthält auch beide Bestandteile der Auflösung: der Frosch wurde gefunden (21D:M49), der Junge hat einen Frosch mitgenommen (D:M53). Die herkunftssprachlichen Texte enthalten nur jeweils Verweise auf eines dieser beide Ereignisse.¹² In der Ausgestaltung der einzelnen Episoden ist der marokkanische Text am schwächsten. Das Verb *ifuf* "er schaut" muss eine Reihe unterschiedlicher Aktionen des Jungen abdecken, auf die Akteure wird oft nur mithilfe eines Demonstrativpronomens verwiesen, sodass unklar bleibt, um wen es sich im jeweiligen Fall handelt.

Erzählstrukturen in den Verschriftungen

Der deutsche schriftliche Text ist nur noch etwa halb so lang wie der mündliche und auch syntaktisch einfacher. Ein Ausbau der Nominalgruppen oder der Verbszenarios erfolgt nicht. Die Kürzungen betreffen aber vor allem hörer- und sprecherbezogene Äußerungen außerhalb des narrativen Diskurses, beschreibende Teile, und - was die Erzählung im engeren Sinne angeht - Nebenhandlungen und Hintergrundinformationen, sodass zumindest die Kette der Hauptereignisse und der Handlungsrahmen noch einigermaßen vollständig sind.

Der marokkanisch arabische Text wurde enger entlang der mündlichen Vorlage verschriftet. An einigen Stellen wurden hier im schriftlichen Text neue Sequenzen eingefügt, um die Kohärenz des Textes zu erhöhen (MA:M23). Viele Sätze werden wiederholt, ohne dass der jeweils unterschiedliche Kontext klar wird. Als zusätzliche Schwierigkeit kommt hinzu, dass einige Passagen des schriftlichen Textes nicht mehr bzw. nicht eindeutig dechiffriert werden konnten.

Artikulation von Zeitverhältnissen

Im deutschen Text wird durch die Wahl des Präsens zur Ereignisfixierung eine gewisse Kohärenz erreicht; 10 Perfektformen kontrastieren an manchen Stellen im Sinne von Resultativen mit dem Präsens, an anderen Stellen stehen sie auch ohne besondere narrative Funktion.¹³

Im berberischen Text liegt eine Zweiteilung der Verbformen vor: Das Perfektiv wird für die Ereigniskette im Vordergrund und das Imperfektiv für den Hintergrund bzw. für Ereignisse genutzt, deren Dauer betont wird. Die Verteilung der unterschiedlichen Formen lässt sich nicht aus dem Gebrauch der deutschen Tempora ableiten, vielmehr behält sie ihre eigene Logik: An den Stellen der Erzählungen, in denen im Berberischen das Imperfektiv steht, weist das Deutsche gerade keine anderen

¹² Im marokkanischen Arabisch wird nur der zweite Teil dargestellt (MA:M43-44); in Tarifit nur der erste Teil, allerdings ohne einen expliziten Hinweis auf den Frosch (TR:M56-57: ihn, 58: die Frau). Die Schlußsätze in den herkunftssprachlichen Texten, die im Deutschen fehlen, bleiben ohne Bezug zur Auflösung der Geschichte: Im marokkanischen Arabisch sagen sie zu den Fröschen „auf Wiedersehen“ (MA S45); in der berberischen Version gehen sie nach Hause, und die Frösche sitzen auf dem Baumstamm (TR M60-62).

¹³ Nicht normgerecht erscheint lediglich die Verwendung des Plusquamperfekts in S35.

Verbformen auf. Umgekehrt werden deutsche Perfektformen mit Hintergrundfunktion im Berberischen - analog zu den Vordergrundereignissen im Präsens - mit dem Perfektiv wiedergegeben.

Im marokkanischen Arabisch sind die Verbformen - im Unterschied zu den beiden anderen Sprachen - nicht kohärent verteilt. Das Imperfektiv überwiegt hier knapp gegenüber dem Perfektiv; der Wechsel zwischen beiden ist an vielen Stellen nicht motiviert. Zu berücksichtigen sind aber auch Unsicherheiten bei Bildung mehrerer Imperfektiv-Formen. Ansätze für einen parallelen Gebrauch des Perfektivs für die Ereigniskette und des Imperfektivs für Hintergrundhandlungen - nach dem Muster des Berberischen - sind zumindest erkennbar.¹⁴

Bei der Verschriftung wird die Verteilung der Verbformen im Deutschen beibehalten; im marokkanischen Arabisch nehmen Sätze mit dem Perfektiv zu, während das Imperfektiv abgebaut wird. Dies könnte als Versuch verstanden werden, die schwächere narrative Dimension in diesem Text zu verstärken.

Satzbau- und Wortstellungsmuster

In den deutschen Texten dominiert die Anfangsstellung des Subjekts als häufigster Satztyp (60,4%) gegenüber adverbialen Anfangsstellungen (13,2%) und Koordinatenreduktionen (3,8%). Auch im marokkanischen Arabisch und im Berberischen ist diese vereinfachende Satzstruktur noch dominant (51% Subjekt im Vorfeld im marokkanischen Arabisch). Daneben gibt es einzelne einfache Verbalsätze, im Berberischen außerdem Nominalsätze mit Präsentativ.

Im schriftlichen wird die Subjektanfangsstellung zum dominanten Satztyp im Deutschen.¹⁵ In der marokkanisch-arabischen Verschriftung entsprechen nur 19 Sequenzen dem deutschen Muster (43,3 %). Nur sechs Verben bilden alleine oder mit ihrem Komplement einen vollständigen Satz (13,6%); 16 Sequenzen enthalten kein finites Verb - von diesen können vier als Nominalsätze gelten, während die übrigen – also über ein Fünftel aller Sätze - auf die eine oder andere Weise elliptisch sind (22,7%). Dies erklärt, warum die propositionale Durchgliederung des marokkanischen Textes an einigen Stellen schwerer zu leisten ist als im Deutschen.

Die Nutzung markierter Wortstellungen zur Konstruktion bestimmter Ereignisse führt im Deutschen zu den differenziertesten Ausdrucksmöglichkeiten, vor allem aufgrund der kausativen Verbszenarien. Bemerkenswert sind aber einige kreative Lösungen in Tarifit durch Code-Switching und die Veränderung der Wortstellung; im Marokkanischen ist es nur noch letztere, die (in der Form einer Herausstellung) als Mittel zur Perspektivierung eingesetzt werden kann. Hier kumulieren Schwierigkeiten mit der Lexik im nominalen (Referenz auf die jeweiligen Akteure) und verbalen Bereich (Aufbau von geeigneten Handlungsszenarios).

¹⁴ Eine Diskussion der unterschiedlichen Verbformen in den drei Versionen findet sich am Beispiel einer ausgewählten Episode in Kap. 4.2.4.2. Dort kann gezeigt werden, dass zur Markierung des Hintergrundes / der Gleichzeitigkeit in den Herkunftssprachen andere Verbformen gebraucht werden.

¹⁵ In 24 der 28 Sequenzen nicht elliptischen Sequenzen des schriftlichen deutschen Textes (85,1%), die sie ein finites Verb enthalten, steht eine Nominalgruppe im Vorfeld, das finite Verb an zweiter Stelle. Die Sätze S1 (je nach Interpretation) und Satz 3 enthalten eine bloße Aufzählung, in S27 fehlt das Auxiliar.

Die konnektiven Verknüpfungen der Texte sind bei Souad insgesamt eher schwach ausgeprägt. Die meisten Markierungen enthält der deutsche Text. Neben der Konjunktion *und* gibt es einige Adverbiale Marker *da* und einen Relativsatz. Es gibt nur einen subordinierten Satz im mündlichen (1,9%), gar keinen im schriftlichen Text. Im marokkanische Text wird die Konjunktion „w“ als *passer partout* für unterschiedliche Verknüpfungen gebraucht: zur Koordination von Parallelhandlungen der beiden Hauptakteure Junge und Hund (MA:M17, 24, 28), aber auch nur in satzeinleitender „narrativer“ Funktion. Die Zahl der Hypotaxen ist hier höher als im Deutschen (7,8%). Der Text in Tarifit verfügt fast über keine Konnektivmarkierungen, es gibt nur die Partikel [ǝ] zum Anschluss eines zweiten Nomens an ein bereits eingeführtes Prädikat (Verb gapping) in TR S37 und TR S49. Tarifit erscheint in diesem Bereich als die am wenigsten differenzierte Sprache.

Die Verschriftungen führen im deutschen Text dazu, dass an einigen wenigen Stellen im mündlichen herausgestellte Elemente stärker in Sätze integriert werden (vgl. M19 und S8); durch den Wegfall von Abbrüchen und Fehlstarts wird die Darstellung - vor allem am Schluss - gestrafft (vgl. M49-53 und S26-28).

Die Verschriftung führt zu keinem Umbau der Wortstellungen bei den untersuchten Szenarien. Nur in einem Fall wird eine Äußerung so umgebaut, dass einer der Protagonisten (beim Schreiben kommt es allerdings zu einer Verwechslung von Hund und Jungen) auch in einer Szene Akteur bleibt, in der ein Nebenakteur auftritt. Dadurch wird eine Satzstruktur wie im mündlichen vermieden, bei der der neue Akteur im Vorfeld indefinit eingeführt wird (D:S20):

M38 /am /hieʃ/ hat den juɾn 'mitgənom/
 S20 berHote FeltAf bemHischRöter
 ber Ho<n>t Felt Af bem Hirsch Röter
 der Hund fällt auf den Hirsch runter

Beim Text im marokkanischen Arabisch, der auf die meisten Szenarien keinen expliziten Bezug nimmt, wird zumindest eine Szene vollständiger expliziert. Der mündliche Text zeigt hier große Schwierigkeiten bei der Referenz. In M34 weist nur das wiederaufnehmende Pronomen nach der Präposition *mša-h* (“mit ihm”) darauf hin, dass das Thema nicht Subjekt, sondern eine Herausstellung ist, während das Subjekt indefinit am Satzende eingeführt wird. Durch die folgende Sequenz werden die Bezüge nur klarer, wenn die Handbewegungen des Mädchens oder die unterschiedlichen Betonungen zu Hilfe genommen werden. Dies sind aber typisch orate bzw. interaktive Interpretationshilfen, auf die ein geschriebener Text verzichten muss:

M34 hada wuld mʃa mša -h wəħda ħaʒa
 DEM Junge geh:PF.3SM mit-3SM INDEF Sache
 Dieser Junge / etwas ist mit ihm gegangen.
 M35 w hada mʃa mša hada fə l-ma
 und DEM geh:PF.3SM mit DEM in DEF-Wasser
 Und dieser ging mit diesem ins Wasser.

Im schriftlichen Text wird daher an dieser Stelle ein Akteur mithilfe von Code-Switching aus dem Deutschen eingeführt und Agens eines kausativen Szenarios; eine Herausstellung des weitergeführten Themas ist nun nicht mehr erforderlich:

S30 Das hasch hsd euedt
 das hief həzz -t l-wəld
 DEF (Dt) Hirsch (Dt) hochheb:PF-3SF DEF-Junge
 Der Hirsch hob den Jungen auf.

Auch an anderen Stellen werden - über den mündlichen Text hinaus - deutsche Wörter eingefügt, um einen entsprechenden Satz zu vervollständigen. Dies gilt auch für einige Präpositionen.

Im Bereich der narrativen Strukturen sind keine normativen Einflüsse von schulisch präferierten Erzählmustern erkennbar. Bei den Verschriftungen ist Souad so stark durch graphische und orthographische Schwierigkeiten in Anspruch genommen, dass keine zusätzlichen stilistischen Anforderungen erfüllt werden können.

6.2.1.3. Verfügung über materielle Aspekte der Verschriftung

Graphische Aspekte

Souad gebraucht für die Verschriftung des deutschen und des marokkanischen Arabisch die lateinische Schrift. Sie kennt zwar auch arabische Buchstaben, kann aber nur ihren Namen und einzelne Wörter frei schreiben. Souad verwendet in beiden Texten die vereinfachte Ausgangsschrift, bei der Buchstaben nicht miteinander verbunden werden. Die Spatien im Wortinnern sind daher oft genauso groß wie an Wortgrenzen, sodass hier eine genaue Abgrenzung schwer fällt.

Souad verfügt nicht über alle Grapheme des lateinischen Alphabets. Die Schwierigkeiten sind jedoch in den beiden Verschriftungen, die etwa drei Monate auseinander liegen, unterschiedlich verteilt: im deutschen Text wird (bis auf drei Ausnahmen) unterschiedslos für und <d> verwendet, während Souad im marokkanischen Text diese Opposition gelingt. Dafür fehlt ihr dort das Graphem <g>, das sie <d> verschriftet, während ihr im Deutschen zumindest die Majuskel <G>, allerdings auch für [ŋ], verfügbar ist. Beim <k> und <s> sind Minuskel und Majuskel nur schwach differenziert, sodass hier keine Aussage möglich ist, ob ein Gebrauch der Majuskel intendiert war oder nicht.

Textgliederung durch Interpunktion

Souad kennt zwar den Punkt als Interpunktionszeichen, gebraucht ihn aber im deutschen Text nur einmal, im marokkanisch-arabischen Text zweimal: eine Markierung von Satzgrenzen durch Interpunktion liegt daher nicht vor. Souad hat aber auch bereits das Stadium überwunden, in dem die Zeilenanfänge zur Markierung neuer Sequenzen genutzt werden: beide Texte stehen im Blocksatz. Die Sequenzgrenzen ergeben sich implizit aufgrund der relativ einfachen Satzbaumuster.

Wortausgliederung

Aufgrund der benutzten Schrift und der geringen Nutzung des größeren Spatiums zur Wortausgliederung ergibt sich die von Souad intendierte Ausgliederung bestimmter graphischer Einheiten als Wörter nicht von selbst, sondern erfordert ein Durcharbeiten des Textes nach dem bereits diskutierten Annahmeverfahren.

Souad nutzt aber in gewissem Umfang die Großschreibung, um zumindest den linken Wortrand zu stabilisieren. Im deutschen Text sind alleine 81 der 134 Wörter durch Majuskeln gekennzeichnet, also auch viele, die nicht die grammatischen Voraussetzungen für eine Großschreibung entsprechend der Norm erfüllen.¹⁶ Offensichtlich nutzt Souad Großschreibung hier zur generellen Markierung des linken Wortrandes zumindest bei Inhaltswörtern. Das gilt für beide Texte gleichermaßen, wobei der marokkanische Text deutlich weniger Majuskeln enthält. Dort werden von 53 Nomina nur 28 groß geschrieben und 25 klein (unter diesen allein das Wort *wald* „Junge“ <uedt> mit 23 tokens). Auch hier finden sich Großschreibungen anderer Satzglieder wie der Prädikate (Verben). Eine Übertragung des deutschen Musters findet somit statt, auch wenn dieses nicht der Norm entspricht: Übereinstimmend werden Funktionswörter wie Determinative und Präpositionen in beiden Sprachen überwiegend mit Minuskeln geschrieben.

Als zusätzliches Kriterium können zumindest im Deutschen die Eigenschaften wohlgeformter Silbenränder hinzugezogen werden; eine Silbengrenze muss immer dann angenommen werden, wenn durch die Kombination der vorausgehenden mit den folgenden Konsonanten ein unzulässiger Silbenendrand entsteht oder wenn ein unzulässiger Silbenanfangsrand nur dadurch vermieden werden kann, dass ein weiterer Konsonant in den vorausgehenden Endrand integriert wird.

Getrennt- und Zusammenschreibung / Klitisierung

Die bei Zweitklässlern noch häufiger anzutreffenden Zusammenschreibungen von phonetisch reduzierten bzw. klitisierten Elementen sind bei Souad nicht auffällig: Konjunktionen und Artikel, Verben und Pronomina werden fast immer als getrennte Wörter geschrieben, was graphisch durch Wiederholungen desselben Konsonantenzeichens bzw. die Aufeinanderfolge zweier Zeichen für plosive Laute mit derselben Artikulationsstelle deutlich wird. Schreibungen wie

S4 <HGen koktben Galas>
(der) Junge guckt (in) das Glas

schließen die Lesart als ein Wort zwingend aus. Es gibt nur zwei Gegenbeispiele in den Sequenzen

S11 <Hote lekbem HGren>
Der Hund leckt den Jungen.
S21 <ber Hisch schmasber im Hoge im Wass>
Der Hirsch schmeißt den Jungen ins Wasser

Bei der Verschriftung des marokkanischen Textes bemüht sich Souad in ähnlicher Weise um eine Abtrennung der Präposition vom folgenden Substantiv. Auch da, wo die Präposition im gesprochenen Text nur aus einem Laut bestand, wird - zum Teil

¹⁶ Im deutschen Text wurden nur drei Nomina nicht markiert, dafür aber 38 Wörter, die keine Kerne von Nominalgruppen bilden, überwiegend Verben und Verbpartikeln.

unter Zuhilfenahme des Deutschen - ein vollständiges Wort geschrieben:
(K21MA:S32)

wəld	taħ -t	f-	l-	ma
Junge	fall:PF-3FS	in-	DEF-	Wasser
uedt	tart	fün	lma	

Morphologische Konstantschreibung

Bei Auslautverhärtung im Deutschen wird ausnahmslos der entsprechende lautlich realisierte stimmlose Konsonant notiert.¹⁷ Eine Schärfungsmarkierung außerhalb von Stützformen wird nicht vorgenommen. Zur Ablautmarkierung durch konstante Umlautschreibung weist der Text nur ein negatives Beispiel auf: <Felt > (“fällt” in S8, S15, S18)

Im marokkanischen Text findet sich die Schreibung <dt> für [wəld] „Junge“, die bei allen 23 Schreibungen des Wortes durchgehalten wird. Eine Schreibung wie <hsd> für [həzzat] kann ebenfalls als Deutung des finalen [t] im Sinne der Auslautverhärtung gelten, ohne dass hier ein entsprechender Kontext gegeben wäre. Auch in <kilb> liegt eine gewisse Konstantschreibung vor.

Kasusmarkierungen

Wie der Gebrauch der Formen *der* und *den* im Mündlichen zeigt, verfügt Souad bereits über ein zweigliedriges Paradigma. Dagegen werden Dative noch nicht verwendet. Normative Einflüsse der Hochsprache könnten dafür verantwortlich sein, dass im schriftlichen deutschen Text die Zahl der Kasusverstöße zunimmt: so wird im Schriftlichen das Dativmorphem [m] eingesetzt, einmal sogar doppelt: <kokt im bem Galass> „guckt in dem Glas“ (D5S), ohne dass eine klare Differenzierung der Kasus erfolgt. Es ist auch nicht auszuschließen, dass Souad bei der Diskriminierung der Grapheme <n> und <m> noch Schwierigkeiten hat. In der Schlussphase des schriftlichen Textes steht in einigen Kontexten des Akkusativs stattdessen der bestimmte Artikel des Nominativs, was einen deutlichen Rückschritt gegenüber dem mündlichen Text darstellt: fast die Hälfte der Abweichungen im schriftlichen Text gehen hierauf zurück (41,7%).

Silbenstrukturelle Markierungen

Komplexe Anfangsränder im Deutschen bereiten kaum Schwierigkeiten, nur bei Galas (S4, S5) ist der Vokalbuchstabe eines Silbenkerns auch in den komplexen Anfangsrand eingeschoben worden, ohne dass er an dieser Stelle eine lautliche Entsprechung hat. [ʃ] wird auch im komplexen Anfangsrand als <sch> notiert, z.B. schtifl (Stiefel S1). Bei komplexen Endrändern wird z. T. das letzte Element nicht notiert, z.B. bei Lisch (liegt S1), lek (leckt S9). Ein kernnahes Element wird einige Male ausgelassen, wenn es vokalisiert ist, z.B. fat (Wald S10), sit (sind S10). Im marokkanischen Arabisch werden komplexe Silbenränder in der Regel ohne

¹⁷ Nur das Wort „und“ <unb> findet sich überwiegend in der Schreibung mit <d>, die aber als Wortbild fest sein dürfte.

Einsetzung eines Vokalbuchstabens oder Auslassung eines Elements verschriftet (83,3% der types)¹⁸.

Außer bei den Formen für "Junge" (z.B. HoGe) wird das ə -Schwa in offener Reduktionssilbe nicht notiert (z.B. Gfbn (gefunden S24). Das e -Schwa wird mal notiert (bunte - Roter S15, S20) und mal nicht notiert (Wass statt <Wasser> S19, S20). Ähnlich ist es bei silbischen Konsonanten, sie werden ohne und mit Vokal notiert: <schtifl> (Stiefel S1) aber <rGaen> (gegangen S10). Im marokkanischen Arabisch werden relativ viele Schwas nicht mit einem Vokalbuchstaben repräsentiert (18,6%). Da hier das Modell der deutschen Matrix noch nicht beherrscht wird, ist es auch nicht erstaunlich, dass eine Übertragung auf die Herkunftssprache nur zum Teil erfolgt.

Der Text enthält nur zwei Beispiele für eine Anschlusskorrelation (Schärfung), einmal wird sie nicht markiert, einmal wird sie durch ein Digraphem realisiert (<Wass> Wasser S19, S20). Dagegen gibt es ein nicht motiviertes Doppelgraphem in S5 <galass>. Eine phonologisch fundierte Schärfungsschreibung ist daher nicht verfügbar. Im marokkanischen Arabisch werden keine Doppelgrapheme verwendet, und es werden auch keine anderen Mittel als Hinweis auf die geminierte Artikulation genutzt.

Zuordnung von Phonemen und Graphemen (am Beispiel der Konsonanten)

Die Zuordnung der Phoneme des Deutschen zu den entsprechenden Graphemen entspricht der Norm noch nicht, weist aber schon viele Übereinstimmungen auf. Schwierigkeiten bestehen noch bei [ç], das als <sch> verschriftet wird, oder beim [x], für das das Graphem des entsprechenden stimmhaften <r> gewählt wird. Für [ŋ] fehlt ebenso ein eigenes Graphem, für das <G> eintritt, wie für [j], an dessen Stelle das <h> umfunktioniert wird. <v> wird nicht ausreichend von <f> diskriminiert.

In den muttersprachlichen Texten (marokkanisches Arabisch und berberisches Diktat) werden Phoneme, die nicht im deutschen existieren und daher keine eindeutige Zuordnung zu einem Graphem aufweisen, relativ konsistent einem artikulatorisch benachbarten deutschen Phonem zugeordnet, unter dessen Graphem sie dann subsumiert werden. Nur zwei Phoneme werden durch unterschiedliche Grapheme verschriftet, was bei der Konsistenzanalyse einen sehr niedrigen Mittelwert von 0,09 ergibt. Dabei findet eine Ausweitung des Graphems <r> für fünf Phoneme (unter anderem die pharyngalen Laute [ħ] und [ʕ]) statt, was eine erhebliche Unterdifferenzierung (der Mittelwert für die ausgewählten kritischen Grapheme beträgt 2,25) darstellt. Sekundäre Pharyngalisierung wird nicht dargestellt; interdentale Frikative den entsprechenden Plosiven zugewiesen. Außer bei [g], für das die Schülerin zu diesem Zeitpunkt noch kein Graphem kennt, finden nur phonetisch plausible Substitutionen statt.

¹⁸ Da allein im Wort Junge <uedt>, das 23 mal im Text vorkommt, das [l] im komplexen Endrand nie repräsentiert ist, entsteht bei der Auszählung der tokens ein genau umgekehrtes Bild (62,2% Tilgungen).

6.2.1.4. Zusammenfassung

Souad repräsentiert einen Lernertyp, bei dem die sprachlichen Ausgangsverhältnisse aufgrund des Vorhandenseins von zwei verschiedenen Familiensprachen (marokkanisches Arabisch und Berberisch) besonders disparat sind. Sie verfügte zu Beginn unserer Untersuchung noch über ein sehr beschränktes Spektrum von schriftkulturellen Ressourcen, das sie z. T. in den mündlichen Versionen ihrer Geschichten noch zum Einsatz bringen konnte, während ihre Verschriftungen nur noch Rudimente der Erzählung in einer nachvollziehbaren Form wiedergeben. Dennoch zeigen sich auch bei Souad bestimmte Strategien, die Herkunftssprachen in ihrer eigenen Logik zu explorieren und sie sich nach dem Muster der deutschen Orthographie verfügbar zu machen.

Gegen Ende unserer Projektarbeit machte Souad große Fortschritte in der Aneignung erzählerischer Ressourcen im Deutschen, der sich auch in einer deutlicher Verbesserung der orthographischen Leistungen niederschlug, auch wenn diese hinter den textstrukturellen Gewinnen zurückblieben. Da sich Souad standhaft weigerte, nochmals in einer ihrer Herkunftssprachen zu erzählen, konnte für diese auch keine Veränderungen dokumentiert werden. Die spärlichen Quellen rechtfertigen aber keine Interpretation in dem Sinne, dass Souad ihre Dreisprachigkeit zugunsten eines Sprachwechsels zum Deutschen aufgegeben hätte.

6.2.2. Sprachprofil Fouad

6.2.2.1. Soziokulturelle Rahmenbedingungen

Fouads Familie stammt wie Souads Mutter aus Zaio; doch ist die Familie rein arabophon. Berberisch kann Fouad weder verstehen noch sprechen. Er wurde in Essen geboren, wo er zur Zeit der Untersuchung auch die Grundschule besuchte. Als die mündlichen Aufnahmen gemacht wurden, war Fouad noch 8 Jahre alt und befand sich in der zweiten Klasse; im darauf folgenden Herbst, als er die Verschriftungen anfertigte, war er schon in der dritten Klasse.

Fouad lernt Arabisch in der Sonntagsschule der Moschee von Altenessen. Seine Familie wohnt aber etwas weiter weg, sodass er mit der Straßenbahn nach Hause fahren muss. Mit ihm kommen aber noch ein paar marokkanische Jungen in die Moschee. Nach Aussagen seines Arabischlehrers gehört er eher zu den fleißigen Schülern. Parallel zu seinem Wechsel in die dritte Klasse der deutschen Schule konnte er auch in die dritte Lerngruppe der Moschee aufsteigen, wo er aber im folgenden Jahr blieb. Er fiel bei unseren Besuchen durch eine größere Zurückhaltung auf, war weniger an Raufereien und Streitereien beteiligt, suchte von sich aus weniger das Gespräch mit uns.

Seine mündlichen Aufnahmen wurden von einem marokkanischen Mitarbeiter durchgeführt, mit dem er sich auch ein wenig auf darija unterhielt:

- I: afnu hija lli ta-t-ṣrəf li-ha məzjan waf d-dariza wla lalamanija
Welche (Sprache) sprichst du am besten: Marokkanisch oder Deutsch?
F:1 lalamanija
Deutsch

Trotz dieser Einschränkung zeigt eine Schilderung seines Tageslaufs, dass er im marokkanischen Arabisch noch gut zuhause ist:

- I: afnu derti l- barəḥ
- F:2 afnu dert ... l- barəḥ mʃi-t n-akul / ʁsəl-t wəʒh-ɪ /
Was ich gemacht habe? Gestern bin ich essen gegangen. Ich habe das Gesicht gewaschen
- F:3 mʃi-t n-lʁəb ʃwija l-kumbjutər
Ich bin ein bisschen Computer-Spielen gegangen
- F:4 mʃi-t barra n-lʁəb l-kura / wəlli-t l-ǰ-ǰar
Ich bin nach draußen Ballspielen gegangen. Ich bin nach Hause gekommen
- F:5 u kun-t l-ʁənd-na f-l-həf
Ich war bei uns im Hof.
- F:6 u kun-t ka-n-lʁəb ʃwija ʁad
Ich habe dort noch ein bisschen gespielt
- F:7 u mʃi-t mʁa baba n-wəsl-u waḥəd l-mra
Ich habe mit Papa eine Frau irgendwohin gefahren
- F:8 u wəlli-t u ʃəf-t ʃwija
Ich bin nach Hause gekommen und habe noch ein wenig (fern)-gesehen
- F:9 u mʃi-t n-nʁəs
Dann bin ich schlafen gegangen.

Das Interview zeigt, dass Fouad an einem freien Samstag den üblichen Beschäftigungen eines Jungen seines Alters nachgeht: Spielen im Hof, Computer, Fernsehen. Fußball betreibt er auch in einem Verein. Dennoch zeigt F7, dass er auch an familiären Aktivitäten teilnimmt. Der Text ist flüssig erzählt, die einzige Anleihe aus dem Deutschen ist das Wort *Hof* (F5). Er gebraucht komplexe Prädikate z.B. für den Durativ in F6 und finale Konstruktionen als Gegenstück für Bewegungsverben mit Infinitiven im Deutschen (F2, 3, 4, 7 und 9)

Die Verschriftungen wurden unter der Aufsicht eines deutschen Mitarbeiters angefertigt. Es war für ihn keine Frage, dass er den arabischen Text auch in arabischer Schrift schrieb, auch wenn ihm dies viel Mühe bereitete. Als er in der darauf folgenden Sitzung seinen deutschen Text verschriften durfte, meinte er: „Das geht ja viel leichter.“

6.2.2.2. Verfügung über schriftkulturelle Ressourcen – Ebene der Textstruktur

Fouad gelingt es, in beiden Sprachen flüssig zu erzählen. Seine Fähigkeit, aus dem Beobachten der Bilder einen Handlungszusammenhang zu erschließen und diesen auch sprachlich entsprechend zu gestalten, ist für einen Achtjährigen relativ ausgeprägt. Der marokkanisch-arabische Text wurde schon in Kapitel 3 als protoliterat charakterisiert, da er bereits überwiegend satzförmige und vollständige Äußerungen enthält. Dies gilt auch in gewissem Maße für den deutschen Text.¹⁹

¹⁹ Der Index der literaten Textstruktur im deutschen mündlichen Text ist 9, im marokkanischen Arabisch 14.

Fouad überführt in weit größerem Umfang als die fast gleichaltrige Souad die bereits im Mündlichen vorhandenen proto-literaten Strukturen auch in die schriftlichen Versionen. Dies ist besonders erstaunlich bei dem marokkanisch-arabischen Text, da Fouad hier die arabische Schrift verwendet, die seine Konzentration noch sehr stark in Anspruch nimmt. Dieser Text enthält aber auch die stärksten Kürzungen im Vergleich mit dem Mündlichen. Elliptische Strukturen werden in beiden Sprachen abgebaut.²⁰

Erzählstrukturen in den mündlichen Texten

Deskriptive Sequenzen finden sich vor allem in der Anfangsphase der beiden mündlichen Texte, mit deren Hilfe sich der Junge von der Bildbeschreibung in die Erzählung einer Geschichte vorantastet. Im marokkanisch arabischem Text unterbrechen Interaktionen mit dem Interviewer immer wieder den Redefluss, dadurch, dass Fouad selbst ins Stocken gerät, und durch Nachfragen weitergeführt werden muss.²¹

Die Hauptkomponenten der Handlung sind in beiden Versionen enthalten, auch wenn nicht alle Bestandteile gleich expliziert werden: Dass der Frosch in der Nacht flieht, und dass dies der Ausgangspunkt für verschiedene Suchaktionen des Jungen bzw. des Hundes sind, wird aber in beiden Sprachen nachvollziehbar. Auch im weiteren Verlauf der Erzählung erhält der Hörer immer wieder Hinweise, dass es noch um eine Suche geht. (D:M11, 20, 24b; MA:M11, 21-22, 27, 58-59), Im Marokkanischen Arabisch gibt es die Schwierigkeit, dass dem Jungen das Wort für Frosch nicht geläufig ist, und er zunächst den Ausdruck *ħuta* „Fisch“ benutzt. Er ist auch nicht imstande, einen Hinweis des Interviewers aufzugreifen. Deshalb verwendet er später die Relativkonstruktion (MA:M22):

hadak lli hrəb
DEM REL flieh:PF.3SM
der, der geflohen ist

Dadurch wird der Kontext zur Ausgangshandlung explizit dargestellt. Auch das Wiederfinden des Frosches thematisiert Fouad mit Blick auf den Handlungsrahmen, im marokkanischen besonders explizit (MA:M51):

hadak lli mʃa daba ʃad
DEM REL flieh:PF.3SM
der, der gerade weggegangen ist

Im Deutschen bleibt die Passage der Handlungsauflösung impliziter (D:M51-56):

51 unt də juŋə get ɡʁadə ybə den baum
52 unt zit di fʁœfə

²⁰ Im Deutschen führt der Abbau der Ellipsen zu einem höheren Index der literaten Textstruktur (11 Punkte). Der Rückgang dieses Index bei der arabischen Verschriftung (auf 11 Punkte) beruht auf der Vereinfachung der Wortstellung und der Abnahme der Hypotaxen.

²¹ Dadurch, dass auch der Interviewer eigene Fragen stellt, bleibt manchmal unklar, wie viele eigenständige Verknüpfungen Fouad noch in seinen Text eingebaut hätte.

53 da zɪnt t̪vɑɪ f̪ɔɛfə
 54 unt dan zen di nɔx gant̪filə f̪ɔɛfə
 55 de v̪ juŋə hat ... alən f̪ɔɛfn̪ gəzakt
 56 kɔmt hɛɐ

Hier ist nicht klar, dass der Junge nun wirklich den Frosch gefunden hat, nach dem er suchte. Allerdings wird implizit durch die Aufforderung an die Frösche, herzukommen, ausgedrückt, dass der Junge sein Ziel, den Frosch wiederzuhaben, erreicht hat. Damit schließt Fouad in beiden Sprachen seine Geschichte.

Die Einführung der Akteure und die Bezugnahme auf sie ist sehr explizit. Im Deutschen gibt es nicht nur bei Themenwechseln, sondern auch in einigen weiterführenden Passagen explizite Nennung des Akteurs mit definit markiertem Nomen. Wenige Stellen mit Pronomen (D19, D38-39, D48, D54) sind durch den Kontext eindeutig interpretierbar, im letzten Fall liefert K30 noch einen expliziten Bezug zu den Akteuren durch eine Herausstellung nach rechts.

Auch die Referenzmarkierung der Akteure im marokkanischen Text ist sehr explizit. Die Einführung aller drei Hauptakteure erfolgt indefinit. Als Determinativ wird nicht nur die Definitheitsmarkierung, sondern zusätzlich das Demonstrativum (in 11 von 22 Fällen) verwendet. Die Bezugnahme auf den Frosch erfolgt meist nur mit Pronomina (S5, 7, 10), bzw. mithilfe des Relativsatzes. Beim Jungen und dem Hund gibt es keine rein pronominalen oder am Verb ausgedrückten Referenzmarkierungen, außer den Pluralformen in M47-48, 55, 57 und den folgenden Singularformen, die sich aber nur auf den Jungen beziehen können: S50, 52, 53. Eine unklare Pluralform ist das indirekte Objekt in S53, da hier nur der Hund infrage kommt. Die Referenzmarkierungen zeigen bereits eine leichte Tendenz weg von der überexpliziten redundanten Markierung, wie sie für die Altersgruppe insgesamt typisch ist.

Schriftliche Texte

Die Hauptkomponenten der Handlung werden in beiden schriftlichen Versionen wiedergegeben. Im Deutschen wird mit dem zusätzlichen Satz 43 der Abschluss der Geschichte besser verdeutlicht

43 und die sind gekommen

Im marokkanischen Arabisch erfolgt eine Reduktion dadurch, dass der Einleitungssatz nicht übernommen wird und die Akteure daher nicht eingeführt werden. Aufgrund der Probleme mit der Schreibung der Definitheitsmarkierung sind sie am Anfang unmarkiert. Der Frosch wird bei der ersten Erwähnung in S5 überhaupt nicht genannt; erst in S10 erfolgt eine Bestimmung dieses Akteurs als „Fisch“ (l-ħuṭa). Die beiden Verweise auf den Frosch mit der Relativkonstruktion werden aber beibehalten, sodass der Handlungsbogen später besser erschlossen werden kann, wie überhaupt der Junge bei der Verschriftung an Sicherheit gewinnt und nun auch im Schriftlichen nicht nur Sätze weglässt, sondern auch neue Sequenzen hinzufügt, um zusätzliche Informationen zu liefern. Ein Beispiel liefert folgende Gegenüberstellung der beiden Versionen des Fenstersturzes:

16	hadak l- kəlb tɑħ dɑbɑ ʃɑd DEM DEF-Hund fall:PF gerade eben Dieser Hund ist gerade runtergefallen.	8	هدك كلن طح hadak kəlb tɑħ DEM Hund fall:PF Dieser Hund ist gefallen.
17	w- kan ʃɑnd -u ʒ- ʒɑʒ ʃɑnd -u ʃɑnd rɑs -u und sei:PF bei-3SM DEF-Glas bei-3SM bei Kopf-3SM und er hatte das Glas bei sich, bei sich auf dem Kopf.	9	وجج تهرسا u ʒɑʒ thərrəs und Glas zerbrech:PF und das Glas ist zerbrochen.
18	w hadak l- wəld rɑ j- ʃuf fi -h und DEM DEF-Junge PRÄS 3.-seh:IPF auf-3SM und dieser Junge schaut ihn gerade an.		

Allerdings werden auch einige Möglichkeiten, orate Beschränkungen der mündlichen Texte zu beseitigen, nicht genutzt: So wird die Korrektur des mündlichen deutschen Textes von M3 zu M4-5 nicht in den schriftlichen Text eingearbeitet, der einfach die Sätze übernimmt und nur das [ne:] als zu orat durch ein <der> = [da] ersetzt:

3	di zɪnt ɡʁɑdə [ɛ] aʊfgəʃtɑndn	3	die sind Grade aufgestanden
4	[ne:] / ɪs ɡʁɑdə nɑxt	4	der ist grade Nacht
5	unt das kɪnt ʃlɑft	5	das Kind schläft

Bei den Definitheitsmarkierungen folgen die schriftlichen Texte (der marokkanische Text mit den bereits erwähnten Einschränkungen) weitgehend ihren mündlichen Vorlagen. Fehlende explizite Markierungen im Deutschen lassen sich durch den Kontext vereindeutigen: es ist nur der Hauptakteur, der auch durch Pronomina als Thema oder Rhema wiedereingeführt werden kann.

Artikulation von Zeitverhältnissen

Die Kohärenz der Ereignisfolge wird im Deutschen überwiegend durch das Präsens (58%) hergestellt, zu dem das Perfekt teilweise kontrastiv als Resultativ, teilweise aber auch zur Markierung von Vordergrundereignissen eingesetzt wird, wodurch keine kontrastiven Markierungen zur Markierung relativer Vorzeitigkeit mehr möglich sind. Das Präteritum taucht nur an sechs Stellen auf und ist an die Verben „sein“ und „kommen“ gebunden.²² Es liegt also keine eindeutige Ankerform vor (Texttyp 1). Die Verbformen sind immer korrekt gebildet, auch ihre Stellung; in zwei Formen fehlt die Pluralmarkierung, und einmal ist beim Perfekt das falsche Hilfsverb verwendet.²³

Das Bemühen, sich im schriftlichen Text an schulisch-literarischen Vorlagen zu orientieren und stärker als im mündlichen das Präteritum einzusetzen (20%), führt zu einer noch größeren Streuung der Tempusformen (das Präsens überwiegt nur noch mit 46%, das Perfekt erreicht 34%), denen nun noch weniger als im Mündlichen ein

²² An einigen Stellen kontrastieren Präteritum für den Vordergrund und Perfekt für den Hintergrund, ohne dass diese Möglichkeit stärker genutzt würde.

²³ Im schriftlichen Text gibt es ebenfalls eine fehlende Pluralmarkierung und zusätzlich die hybride Bildung: „da kam die Bienen rausgekommen“ in S25.

eindeutiger Status zugeordnet werden kann. Der Text gehört daher auch im Schriftlichen zum uneinheitlichen Texttyp (Texttyp 1).

Im marokkanischen Arabisch dient zur Fixierung der Ereignisfolge - eindeutiger als das Präsens im Deutschen - das Perfektiv (59%). Kontrastiv hierzu wird das Imperfektiv genutzt, um Hintergrundhandlungen zu kennzeichnen (37%). An einigen Stellen dient das Imperfektiv auch zur Fixierung von Ereignissen im Vordergrund oder hat deskriptiven Charakter. Vor allem der Anfang der Erzählung ist noch sehr stark deskriptiv geprägt, und immer wieder treten auch Imperfektivformen in Vordergrundereignissen auf. Ein Indiz für die eher deiktisch-deskriptive Funktion ist die häufige Verwendung des Präsentativs *ra-* bzw. *ra-h* vor dem Imperfektiv (10x), und der Gebrauch von lokalen Adverbien wie *hna* und *tamma*. Einige IPF-Formen mit durativer Funktion stehen mit dem Augment *ka-*.²⁴ Alle Verbformen tragen korrekte Personalmarkierungen, auch die Variation des Stammvokals ist normgerecht. An drei Stellen ist das imperfektive Verb mithilfe des Koverbs *kan* temporal verankert und kann als Durativ der Vergangenheit interpretiert werden. Sonst gibt es keine komplexen Prädikate, was diesen Text von den marokkanischen Texten aus Marokko und auch von einigen Texten älterer marokkanischer Kinder aus Deutschland unterscheidet. (Texttyp 3)

Bei der Verschriftung wird das Perfektiv als konstante Form der Ereignisfixierung deutlich ausgebaut (68%), das Imperfektiv auf wenige Formen (32%) reduziert. Komplexe Prädikate verschwinden völlig. Trotz dieser Veränderungen wurde der Text daher dem Typ 3 zugeordnet.

Satzbau- und Wortstellungsmuster

Der Satzbau im Deutschen ist einfach; Hypotaxen mit korrekter Wortstellung kommen dreimal vor; Verbklammern sind aufgrund des starken Perfektgebrauchs relativ häufig und alle korrekt gebildet. Herausstellungen sind schon im mündlichen Text selten, ebenso Koordinatenreduktionen, (von denen im schriftlichen eine nicht normgerecht ist, weil ein Pronomen entfällt, obwohl vorher ein anderer Akteur auftrat (S39)). Etwas häufiger sind Ellipsen des Verbs, die dann vom Vorsatz übernommen werden. Es gibt einige Abbrüche (7,1%). Es tritt eine starke Variation zwischen Sätzen mit Subjekt und Adverb im Vorfeld (jeweils 44,6% bzw. 30,4% der Sätze) auf, die vor allem dazu dienen, noch unbekannte Referenten einzuführen. Relativ häufig ist die noch sehr orate Struktur „da ist“ (7x im Text). (Texttyp 3)

Bei der Verschriftung wird dieses Muster beibehalten. Der Anteil der Koordinatenreduktionen (auf 11,4%) und der Hypotaxen (auf 6,8%) steigt etwas, ohne dass von einer größeren Integration auf der propositionalen Ebene und einer differenzierteren Satzstruktur gesprochen werden kann. In beiden Bereichen bleiben die Eingruppierung des Textes als Typ 3 (Satzbaumuster) bzw. Typ 2 (Hypotaxen) bestehen.

²⁴ Der Gebrauch dieser Form beim nicht-limitativen Verb *nʕəs* ist allerdings ungrammatisch; [kɛ-] könnte auch als enklitische Konjunktion [ki-] „als“ interpretiert werden. Die folgende Verbform wäre dann als Perfektiv aufzufassen: „als er schlief“.

Insbesondere der mündliche Text in Darija weist eine relativ komplexe Syntax auf. Zu den wichtigsten Hypotaxen (insgesamt 17,5% der Propositionen) zählen Relativsätze, indirekte Fragesätze und Finalsätze; es gibt auch einige asyndetische Konstruktionen (Texttyp 4). Die spezifischen Variationsmöglichkeiten in der Wortstellung der darija werden exploriert: nur 43% der Sätze folgen dem deutschen Muster mit der Belegung des Vorfelds durch das Subjekt; Sätze mit Verbspitzenstellungen und nachgestelltem Subjekt sind relativ häufig (11%), vor allem einfache Verbalsätze (30%). (Texttyp 3)

Durch die Verschriftung geht ein Teil dieser differenzierten Struktur verloren: Subjekte im Vorfeld werden mit 60% zum häufigsten Satzmuster, gefolgt von einfachen Verbalsätzen (nur noch 16,7%). Hypotaxen und Sätze mit Verbanfangsstellung bleiben aber in gewissem Umfang (je 10%) erhalten. Der Text musste daher dem Typ 1 zugeordnet werden.

Diese Satzstrukturen dienen auch dazu, um komplexe Ereignisse zu beschreiben: Im Deutschen nutzt Fouad die Opposition von Sätzen mit Adverb und Sätzen mit Subjekt im Vorfeld, um die thematische Kontinuität der Protagonisten (als Thema im Vorfeld) und das Erscheinen der Antagonisten (in rhematischer Position) nachvollziehbar zu machen. Diese Struktur findet sich auch in der schriftlichen Fassung.²⁵

Im marokkanischen Arabisch erzielt Fouad denselben Effekt dadurch, dass er die Sätze, in denen Antagonisten eingeführt werden, durch Verben einleitet, während die neuen Akteure indefinit im rechten Außenfeld stehen:

33 u tamma xərʒ -t waħəd qubʕa
 Und dann herauskomm:PF-3SF INDEF Vogel
 Dann kam ein Vogel heraus

Allerdings hat Fouad ähnlich wie Souad lexikalische Probleme, sodass z.B. der Hirsch nur durch das Demonstrativum markiert ist, wie in folgendem Satz, in dem er als Thema nach links herausgestellt ist, während der Hund als Subjekt im rechten Außenfeld steht:

41 hadak ʒra ʕli-h l-kəlb
 DEM lauf:PF.3SM auf-3SM DEF-Hund
 Diesem lief der Hund hinterher.

In der Verschriftung gelingt nur die Übertragung von M33 (S22), während in S24 das Subjekt des Laufens unklar bleibt.

Insgesamt zeigt sich bei Fouad, dass er über ein relativ breites Spektrum von literaten Ressourcen in beiden Sprachen verfügt, auch wenn er im Deutschen insgesamt eine größere Sicherheit erkennen lässt, als dies im Index der literaten Textstrukturen deutlich wird.

²⁵ Im Schriftlichen wird auch das Erscheinen der "Maus" durch ein Adverb eingeleitet, während hier im Mündlichen noch eine unvermittelte Subjektanfangsstellung vorliegt (D:M26) :

M26 di maus ha / is dan ɛaus-gə-kəm-n

S22 dann ist die Maus rausgekommen.

Dafür bleibt im schriftlichen Text der Junge einziger Akteur im "Hirschereignis" (vgl. D:M39-43 mit S:33-34).

6.2.2.3. Verfügung über materielle Aspekte der Verschriftung

Graphische Aspekte

Im deutschen beherrscht Fouad die verbundene Ausgangsschrift, dadurch sind Wortgrenzen klar zu erkennen. Alle Zeichen des Alphabets sind verfügbar. Im Arabischen zeigt bereits ein erster Blick auf die noch ungelente Handschrift, dass der Junge sich noch in einem elementaren Stadium des Schrifterwerbs befindet. Auch hier verfügt er aber bereits über einen Großteil der Zeichen.²⁶

Die Diskussion der graphischen Probleme von Fouad im Methodenkapitel ergab, dass Fouad größere Spatien zur Wortabtrennung nutzt. Gleichzeitig tendiert er dazu, nach deutschem Muster keine Spatien im Wortinnern zuzulassen, auch wenn die Schreibung bestimmter Buchstaben im Arabischen dies erfordert. Er ist aber in manchen Fällen auch gezwungen, im Wortinnern Spatien zu setzen, weil er die finale Form eines Buchstabens auch im Wortinnern verwendet, wie z.B. bei <ي> /j/ in

عبد [ʕajjæʔ]. Dagegen nutzt Fouad die Sonderformen der arabischen Buchstaben am Wortende in der Mehrzahl der Fälle. Das von ihm erreichte Zwischenstadium beim Erwerb des arabischen Schriftsystems zeigt also gewisse Einflüsse der deutschen Matrix, doch sind Ansätze zu einer Exploration der Besonderheiten des arabischen Systems erkennbar.

Textgliederung

Im Deutschen befindet sich Fouad in einem emergenten Stadium des Erwerbs der einfachen satzweisen Interpunktion: von 35 Sätzen werden 37,1% durch Satzzeichen abgetrennt, 14,3% durch *und*, zusammen also 51,4%). Bei der Verschriftung des marokkanischen Arabisch nutzt Fouad vor allem den Konjunktoren *w* zur Markierung von Satzgrenzen (im Text setzt er nur einen Punkt (4%), aber 16x den Konjunktoren (57,5%). Aufgrund der relativ einfachen Satzstruktur in beiden Sprachen bereitet die schwach ausgeprägte bzw. fehlende Interpunktion dem Leser keine Schwierigkeiten. Im marokkanischen Arabisch ist hier kein Einfluss der deutschen Matrix zu erkennen, da diese selbst noch relativ schwach ausgebildet ist.

Logographische Aspekte

Fouad hat die Markierung der nominalen Kerne durch Majuskelschreibungen bereits relativ sicher erworben (91,1%). Er markiert auch Nomina ohne Artikel korrekt. Nur vier Nomina mit unbelebten Referenten (8,9%) wie *glas* werden nicht markiert. Majuskelschreibungen außerhalb des nominalen Bereich treten nur in drei Fällen auf (6,8% der Majuskeln). Eine syntaktisch konsequente Schreibung, die aber nach der Orthographiereform als Fehler gilt, ist in seinem Text: S29 <der Hund hat angst> – da *angst* ist hier eine prädikative Spezifizierung, aber keine syntaktische Ergänzung zum Prädikat ist.

²⁶ Eine Verwechslung des diakritischen Punkts liegt nur beim *ba* [b] vor, das nun vom *nu:n* [n] nicht mehr unterschieden werden kann.

In seiner arabischen Verschriftung markiert Fouad definite Nomina in 14 Fällen (53,9%) mit den Sonderzeichen *Alif* und *Lam* <ا>; er nutzt also diese Sondergraphie des Arabischen, die weitgehend mit der deutschen Majuskelschreibung kongruiert. Zu den Fällen, in denen keine Markierung eintritt, gehören insbesondere solche, in denen bereits ein Determinativ wie *waḥād* oder *hadak* vor dem Nomen steht. Dies zeigt einen gewissen Einfluss der deutschen Matrix.

Bei den deutschen Kompositabildungen hat Fouad noch kleinere Unsicherheiten im Bereich der Verbpartikeln, indem er die Partikel vom Stamm auch in den Kontexten abtrennt, in denen sie zusammengeschrieben werden müssen: S30 <und der Junge ist ab gehauen>. Ein größerer Teil der Schreibungen ist aber schon normgerecht. (75%) Nominale Komposita kommen im Text nicht vor.

Bei den Klitisierungen im Deutschen fallen keine Abweichungen auf. Der einzige Fall einer Zusammenschreibung von Präposition und Artikel ist normgerecht S35: <ins Wasser>. K30 verfügt also über das deutsche Modell, Präpositionen, Artikel und Pronomina grundsätzlich als selbständige Wörter zu behandeln, in vollem Umfang.

Der Einfluss der deutschen Matrix in seiner arabischen Verschriftung zeigt sich bei Fouad vor allem im verbalen Bereich: er trennt mehrfach das Affix der 3. Person ab, um den linken Rand der Verbform, den Stamm, konstant zu halten. Dabei kommt es auch zu Zusammenschreibungen mit der Präsentativ-Partikel. Da er aber Augmente mit der Verbform zusammenschreibt, kommt es in diesem Fall auch zu keiner Abtrennung des Affixes, das nur als Vokalzeichen markiert wird. Insgesamt überwiegt aber eine Strategie, in der das Affix vom Verbstamm abgetrennt wird. Um hier zu einer konsistenten Verschriftung des marokkanischen Arabisch und damit auch des Hocharabischen zu kommen, müsste ein Wissen um die besondere Struktur der Verbmorphologie aufgebaut werden. Hierbei kann an bereits einzelnen fusha-konformen Schreibungen angesetzt werden.

Im nominalen Bereich ist der Einfluss der arabischen Matrix stärker.²⁷ Von 14 realisierten Definitheitsmarkierungen werden 12 (46,2%) mit dem Nomen zusammengeschrieben. In den beiden anderen Fällen geht eine monophonematische Präposition voraus, die nach deutschem Muster vom Nomen abgetrennt wird, während die Definitheitsmarkierung entweder an die Präposition angehängt (S7) oder aber zweimal realisiert wird (S25), um sowohl dem "deutschen" orthographischen Prinzip der Zusammenschreibung mit dem Artikel (<in das> <ins>) wie dem "arabischen" der Klitisierung an das Nomen gerecht zu werden.

Kasusmarkierungen

In den deutschen Texten gelingt es K30, mithilfe der Verschriftung einen Teil der Unsicherheiten bei den Kasusmarkierungen abzubauen. In Übereinstimmung mit der regionalen Kontaktsprache des Ruhrgebiets markierte K30 den Dativ im Mündlichen nur in 8 von 13 Fällen (61,5%), beim Akkusativ traten Normabweichungen vor allem

²⁷ Die Definitheitsmarkierung steht im mündlichen in 33 von 39 möglichen Fällen, nur in 6 Fällen ist sie entfallen. In drei Fällen sind Nomina nullmarkiert, die aber auch indefinit intendiert gewesen sein könnten. Bei der Verschriftung konnte Fouad in Bezug auf die Definitheitsmarkierung dem Texttyp 2 zugeordnet werden, in Bezug auf die Klitisierung der Präpositionen dem Texttyp 5.

aufgrund fehlender Partikel auf (11 von 14 =78,6% Fällen sind hier normgerecht). Im Schriftlichen bleibt nur noch eine gewisse Übergeneralisierung des Akkusativs in Verbszenarien (*Akkudativ*) übrig. Hierin unterscheidet sich K30 von seinen deutschen Altersgefährten in Altenessen kaum. (Texttyp 3)

Phonographie

Der Erwerb der deutschen Sondergraphien für Reduktionssilben ist bereits abgeschlossen. Dies schließt die konsistente Markierung aller Silbenkerne mit Vokalbuchstaben ein. Auch komplexe Anfangs- und Endränder und die phonologisch fundierte Schärfungsschreibung bereiten dem Jungen keine Schwierigkeiten mehr. Der einzige noch problematische Bereich ist die morphologische Konstantenschreibung bei einsilbigen Formen, in denen die Schärfungsschreibung aus der zweisilbigen Stützform geerbt wird (Texttyp 3).²⁸ Für einen Schüler der 3.Klasse ist Fouad daher im phonographischen Bereich schon relativ sicher. (Texttyp 5 bei den Indikatoren Reduktionssilbe und komplexe Ränder)

Der Junge hat keine Schwierigkeiten, die komplexen Silbenränder des marokkanischen Arabisch vollständig zu repräsentieren. Dies zeigt sich daran, dass er – außer im Fall eines Halbvokals – alle konsonantischen Elemente bei der Verschriftung immer in Form von Buchstaben repräsentiert. Da er Vokale fast vollständig mit Hilfszeichen markiert, bedeuten fehlende Zeichen im komplexen Rand, dass hier auch keine Vokaleinsetzungen intendiert sind. Einen Sonderfall stellen Alif-Schreibungen im Anfangsrand von Nomina dar, da diese vorrangig als grammatische Markierung anzusehen sind.²⁹

Das Schwa und die peripheren Vokale des marokkanischen Arabisch werden ohne Unterschied fast ausschließlich mit Hilfszeichen markiert. Fouad nutzt also die Möglichkeit der Buchstabenschreibung, die im Hocharabischen für die Langvokale zur Verfügung steht, nicht. Der Einfluss der deutschen Matrix, alle vokalischen Silbenkerne zu repräsentieren, überlagert sich hier mit einer starken Desorientierung durch den Arabischunterricht, die zur hyperkorrekten Schreibung auch der Langvokale mit Hilfszeichen führt. (Texttyp 3 beim Indikator Schwa-Silbe) Die Geminierung bzw. Fortisierung von Konsonanten wird in seinem Text nicht markiert.

Der Erwerb einer fusha-konformen Schreibung könnte bei den Stammvokalen der Verben mit Ablaut ansetzen, die zwischen Hocharabisch und marokkanischem Arabisch übereinstimmen und fast immer durch einen Buchstaben verschriftet werden. Ein weiterer regulärer Bereich in den Vokalmarkierungen ist die Femininendung, die bei Nomina und Adjektiven auf [-a] am häufigsten vorkommt.

Fouad verfügt über das phonetische Inventar des marokkanischen Arabisch, doch nutzt er bei der Verschriftung die Potentiale der arabischen Schrift nicht in vollem Umfang: bei der Schreibung des *šain* laufen zwei unterschiedliche Strategien parallel. Dies belegen auch – zumindest am Anfang des Textes - die Schreibungen der Sibilanten *s* und *z* und des pharyngalisierten dentalen Plosivs [ʈ].

²⁸ Hier werden nur die Hälfte der types und 5 von 8 tokens (62,5%) markiert, während es in den phonologisch fundierten Kontexten 100% sind.

²⁹ Der hohe Anteil an Vokaleinsetzungen im komplexen Anfangsrand (52,4%) geht ausschließlich auf solche *Alif*-Schreibungen bei definiten Nomina zurück.

6.2.2.4. Zusammenfassung

Fouad stellt den Typus eines erfolgreichen Lernalters dar, der bereits in der deutschen Grundschule eine relativ große Sicherheit im Verfassen von Texten und auch in der Orthographie erreicht hat. Seine Werte des Index der literaten Textstrukturen und der Orthographie liegen daher relativ eng beieinander, wobei die orthographischen Leistungen noch etwas stärker sind als die literate Strukturierung des Textes. Das Deutsche ist zwar, wie er selbst im Interview bestätigt, seine dominante Sprache, doch kann er sich auch im marokkanischen Arabisch im mündlichen noch relativ differenziert ausdrücken.

Die erfolgreiche schriftkulturelle Sozialisation in Deutschland ermöglicht es ihm, seinen muttersprachlichen Text mithilfe der arabischen Schrift zu verschriften, obwohl er im Erwerb dieses Schriftsystems noch nicht so weit fortgeschritten ist. Es gelingt ihm, seine Fähigkeiten im Aufbau literater Textstrukturen auch bei dieser Verschriftung teilweise umzusetzen. Trotz der Verwendung der arabischen Schrift zeigen sich aber gewisse Einflüsse der deutschen orthographischen Matrix (Indexwert: 16), die den Jungen – unabhängig von der Einbindung seiner Familie in den Moscheeverein – in den Kontext der Schriftkultur des Einwanderungslandes stellen.

6.2.3. Sprachprofil: Mounir (K2)

6.2.3.1. Soziokultureller Hintergrund

Auch Mounir wurde in Essen geboren. Seine Eltern stammen beide aus Sghanghane, einer Kleinstadt nordwestlich von Nador. Sein Vater ist Mitglied der ersten Einwanderergeneration, er ist auch in religiöser Hinsicht sehr stark in der Herkunftskultur verwurzelt. Er hat beim Abschluss der Koranschule in Marokko den Titel eines Taleb erworben, was bedeutet, dass er den gesamten Koran auswendig gelernt hat. Die Familie ist in das Leben des Moscheevereins fest integriert: zwei Kinder gehen schon seit mehreren Jahren zum Arabischunterricht und sind hierin schon weit fortgeschritten. Die Bindung nach Marokko, die sich auch in Besuchen ausdrückt, ist relativ eng. In Deutschland gibt es eine Reihe von Cousins des Vaters, zu denen auch enger Kontakt besteht. Ein Cousin gehört ebenfalls dem Moscheeverein an. Die Schulleiterin der Gesamtschule, die bereits einige Kinder desselben Familiennamens an ihrer Schule hatte, sprach daher auch vom al-Wazzani-Clan.

Der Kontakt zum Vater wurde über unseren ersten berberophonen marokkanischen Mitarbeiter hergestellt. Nach Möglichkeiten eines Besuchs befragt, erklärte er, dass er uns zuhause nicht empfangen könne, aber in den Räumen des Moscheevereins zu einem Gespräch bereit sei. Als unser Mitarbeiter aus der Projektarbeit ausscheiden musste, brach auch der Kontakt zur Familie ab. Als eine Schwester von Mounir in der Gesamtschule unseren Elternbrief erhielt, in dem diese um Zustimmung zu unserer Befragung an der deutschen Schule gebeten wurden, gaben diese ihre Zustimmung nicht. Auch ein Gespräch der Schulleiterin mit dem Mädchen konnte hieran nichts ändern.

Die Familie ist berberophon. Der Junge spricht auch mit dem Vater, vor allem aber der Mutter, noch viel Tarifit, da sie nicht gut Deutsch kann; ebenso mit den Großeltern der Cousins 2. Grades, die auch in Essen wohnen und in dieselbe Moschee gehen.

Diese Herkunftsorientierung der Familie wirkt sich aber nicht negativ auf den Deutschwerb des Jungen aus, der die 6. Klasse einer Realschule besucht. Der Vater, der einer der Wortführer eines strengen Unterrichts auf der Elternversammlung war, erklärte Deutsch für eine wichtige Sprache, und betonte, dass die Kinder vor allem gutes Deutsch lernen sollten, nicht nur von der Straße oder vom Fernsehen. Über die Freizeitaktivitäten des Jungen und die Zusammensetzung seines Freundeskreises sowie über seinen Schulbesuch liegen keine weiteren Informationen vor.

Mounir war einer der ersten Jungen, der sich zu unserer Übung meldete. Ermutigt durch unseren berberophonen Mitarbeiter hatte er keine Scheu, die Geschichte auf Berberisch zu erzählen. Einige Wochen später folgte die deutsche Aufnahme, wozu der Junge den Moscheebereich verlassen musste, da der deutsche Mitarbeiter in dieser Zeit noch keinen Zutritt zum Moscheebereich hatte.

Die deutsche Verschriftung wurde unmittelbar nach der mündlichen Aufnahme angefertigt. Die Verschriftung von Tarifit erst einige Woche später. Bei der deutschen Verschriftung fragte Mounir, ob er den Akteuren auch Namen geben könnte. Ansonsten arbeitete er zusammen mit einem anderen marokkanischen Jungen allein im Klassenraum.

Die Verschriftungen nahmen jeweils etwa eine Stunde in Anspruch. In dieser Zeit konnte Mounir nicht am Arabischunterricht teilnehmen. Dies war Anlass zu einer Beschwerde seines Vaters, die wiederum den Imam in seiner kritischen Haltung unserem Vorhaben gegenüber bestärkte. Aus der Samstaggruppe, der vierten Klasse der arabischen Sonntagsschule, konnten daher nach den Ferien keine Kinder mehr zu Verschriftungen aus dem Unterricht geholt werden.

Als wir nach der Verschriftung des Deutschen ankündigten, dass wir auch vom Berberischen eine Verschriftung wollten, zögerte Mounir keinen Moment, hierfür die arabische Schrift zu benutzen. Ihm war der Unterschied zwischen „Arabisch schreiben“ und „Tamazight mit arabischen Buchstaben schreiben“, der manchen Kindern erst einiges Kopfzerbrechen bereitete, sehr schnell klar. Seine Entscheidung für die arabische Schrift hielt er durch, obwohl sein Mitschüler in derselben Sitzung die lateinische Schrift verwendete. Im Gegenteil: er zeigte diesem, wie man Berberisch mit arabischen Buchstaben schreibt, indem er auf dem oberen Rand seines Blattes den ersten Satz mit arabischen Buchstaben schrieb, was aber seinerseits Samir (K3) nicht hinderte, bei seiner Wahl für das lateinische zu bleiben.

6.3.2.2. Verfügung über literate Ressourcen – Ebene der Textstruktur

1. Globale Struktur der Texte

Die mündlichen Texte Mounirs sind in ihrer Struktur bereits sehr stark literat ausgerichtet: Sie sind überwiegend in vollständige Sätze gegliedert. Die interaktiven Anteile mit dem Interviewer sind im Berberischen etwas höher, da der Junge die

Wörter für einige Tiere der Bildergeschichte nicht kannte. Dabei kommt es auch manchmal zu Äußerungsabbrüchen. Spezifisch orate Strukturen wie Herausstellungen und Ellipsen, die in beiden mündlichen Texten vorkommen, bleiben aufgrund der insgesamt ausgeprägten Kohärenzmarkierungen in anderen Bereichen interpretierbar.

Bei der Verschriftung gelingt es Mounir, die Kohärenz seiner Texte durch den Gebrauch zusätzlicher, spezifisch literater Mittel zu steigern. Hierzu gehören vor allem: der Ausbau elliptischer Elemente, von Herausstellungen und dialogischen Sequenzen, die in Sätze integriert werden. Dies gilt vor allem für das Berberische. Im deutschen Text werden die Referenzmarkierungen noch expliziter und der Gebrauch eines konstanten Tempus noch stringenter gehandhabt.³⁰

Alle Texte des Jungen sind in ihrer Struktur als Erzählungen zu beschreiben. Die Texte enthalten eine Exposition, einen Handlungsbogen mit gelegentlichen Verweisen auf den übergreifenden Zusammenhang, eine Auflösung der Handlung und einen Schluss. Rein deskriptive Passagen sind selten. Der Junge nutzt hierfür Referenzmarkierungen bei Nomina und temporale bzw. aspektuelle Markierungen der Verbformen. Für den Hörer / Leser bleibt nachvollziehbar, um welche Akteure es sich handelt, worum es bei ihren Handlungen geht und ob sie am Ende ihr Ziel erreicht haben. Die zeitliche Abfolge der Ereignisse wird durch den überwiegenden Gebrauch einer konstanten Verbform ausgedrückt.

Bei den Verschriftung des Deutschen, aber auch schon im mündlichen Text, intervenieren auch spezifisch schulische Normen: Durch eine Variation der Namen der Protagonisten werden – wenn auch auf eine sehr oberflächliche Weise - gleichförmige Satzanfänge vermieden, “Füllwörter” vor allem zur temporalen bzw. aspektuellen Markierung werden abgebaut. Die Wahl des Präteritums als Erzähltempus entspricht bereits im mündlichen Text der schulischen Norm.

2. Die narrative Nutzung unterschiedlicher Ressourcen in beiden Sprachen

Der Junge nutzt zur Strukturierung des Textes in beiden Sprachen jeweils unterschiedliche Ressourcen: Im Deutschen dient das Präteritum als Ankerform, meist auch für Ereignisse im Hintergrund. Einige wenige Präsensformen, die Mounir z. T. noch in seinem mündlichen Text verwendet, werden in der schriftlichen Fassung getilgt bzw. ins Präteritum gesetzt.³¹ Das Perfekt bzw. Plusquamperfekt wird nur an wenigen Stellen verwendet, um den übergreifenden Handlungsbogen zu

³⁰ Im Deutschen steigt der Index der literaten Textstrukturen von 10 auf 12 Punkte (durch Abbau von Ellipsen und Zunahme der Hypotaxen), im Berberischen bleibt er auf dem sehr hohen Niveau von 15 konstant. Der Abbau von Ellipsen im Deutschen führt von Texttyp 3 zu Texttyp 4, bleibt im Berberischen innerhalb des Texttyps 4.

³¹ Diese Formen tauchen dort auf, wo es dem Jungen schwerfällt, das Präteritum als Erzähltempus konsequent durchzuhalten: der Satzanfang mit *plötzlich* (S29) legt ein historisches Präsens nahe, das zwar korrigiert wird, aber in der beschreibenden Sequenz S30 nochmals aufgegriffen wird. In S37 erfolgt eine finale Hypotaxe, die die Handlungsmotivation für den Jungen abgibt und damit aus der Erzählzeit herausfällt; S52 ist indirekte Rede, der man noch ihre direkte Herkunft anmerkt; wobei hier die Unsicherheit auch den Folgesatz einschließt (S53). In der Schlußsequenz schließlich springt der Junge nochmals in einen beschreibenden Modus, nachdem der Handlungsbogen zu einem Ende gekommen ist. Der Umbau bei der Verschriftung geschieht durch Umwandlung ins Präteritum (Präsens - Präteritum: S30: *steht - stand*, S53: *beobachtet - hörte*, S64: *winken - winkten*; Perfekt - Präteritum: S18-S19S: *erschrocken - erschreckte sich*), bzw. die Neufassung (S11S) oder Tilgung (S37) des gesamten Satzes. In S63D wird das Präsens durch das Plusquamperfekt ersetzt (S57SD).

kennzeichnen.³² Aspektuelle Markierungen werden durch Verbalkomposita und Adverbien ausgedrückt.³³ Aufgrund der konstanten Nutzung des Präteritums als Ankerform erreicht Mounir in beiden deutschen Texten den Wert 5.

Im mündlichen Text in Tarifit sind die Ereignisse im Vordergrund der Erzählung durch das Perfektiv fixiert. Die imperfektiven Formen dienen einmal dazu, auf der globalen Ebene Hintergrund zu konstruieren, besonders häufig bei Verben, die das Thema der "Suche" ausdrücken³⁴. Einige Verben werden auch auf lokaler Ebene eingesetzt, um einen Kontrast zwischen Handlungen unterschiedlicher Dauer zu bilden, wie das Verb *t-azzər* „laufen“. Imperfektivformen haben auch beschreibenden Charakter wie die Form *twariy* "ich sehe" zu Beginn des Textes, z. T. gehören sie auch zu Interaktionen mit dem Interviewer und unterbrechen dadurch den Gang der Erzählung. Diese Formen werden im schriftlichen Text besonders stark abgebaut. Dort bleiben nur Formen erhalten, die als Hintergrundmarkierungen lokal bzw. global genutzt werden.

Partikeln zur temporalen Situierung tauchen im mündlichen nur lokal, auf der Ebene einzelner Sätze, auf³⁵. Nur im schriftlichen Text wird *tuya* als Markierung des Präteritums zusätzlich zu Beginn der Ereigniskette verwendet (S5), wodurch es den Charakter einer Kopfmarkierung erhält. Im Unterschied zu einigen berberischen Texten aus Marokko gibt es im Text von K2 keine Aspektmarkierungen durch ein komplexes Prädikat. Aufgrund des konstanten Gebrauchs des Perfektivs und des Verzichtes auf häufige situierende Partikeln erreicht Mounir auch in beiden berberischen Texten den Wert 5 beim Indikator der Verbformen.

Die jeweils in den beiden Sprachen eingesetzten Mittel zur aspektuellen und temporalen Markierung entsprechen sich nicht: das gilt für die Perfektivformen im Deutschen, für die im Berberischen ohne Unterschied die gleichen Perfektivformen verwendet werden, die sonst den Präteritumsformen entsprechen. Umgekehrt entsprechen den Imperfektivformen in Tarifit in der Mehrzahl der Fälle ebenfalls Präteritumsformen im Deutschen, die überwiegend das Pendant zu Perfektivformen

³² In S10 und S11 werden Elemente, die nicht zu sequentiellen, in den Bildern dargestellten Handlungsabfolge gehören, mit dem Perfekt ausgedrückt; dadurch werden beide „Handlungen“ in ihrer übergeordneten, globalen Bedeutung für den Handlungsablauf hervorgehoben. Sie bilden eine Klammer mit der Perfektivform in S56 und der Form in S61, die Perfekt oder Plusquamperfekt ist. Die einzige andere Perfektivform ist in S18 und möglicherweise durch die Schwierigkeit motiviert, das Präteritum „erschrak“ zu bilden. In jedem Fall dient sie hier nur zur lokalen Kennzeichnung von Hintergrund.

³³ „Nicht mehr“ in S10 ist resultativ, „noch“ in S16, „steht herum“ (S30) sowie „gerade erst“ sind durative Markierungen, „plötzlich“ in S29, S42, S49 sowie „auf einmal“ in S56 inchoativ. Inchoativer Aspekt ist auch durch Verbalkomposita ausgedrückt: „schlich sich weg“ in S8, sowie zweimaliger Gebrauch des Verbs „wegrennen“. Die aspektuellen Adverbien werden bei der Verschriftung teilweise abgebaut

³⁴ Hierzu dient das Verb *azzu* "suchen", das die Wiedereinsetzung bzw. Fortsetzung der Suche besonders betont, S12SB bzw. S14B, allerdings häufig auch in der Bedeutung von „wollen“; analog fungiert an einigen Stellen auch *traya* "rufen" (S18, S24).

³⁵ *aqqa* dient zur präsentischen Markierung in Nominalsätzen: *i-xza ma aqqa-θ ðinni* (S28): "Er schaute, ob er dort ist" (analog S37S), *tuya* der des Präteritums (S54).

bilden. Mit den deutschen adverbialen Aspektmarkierungen korrespondieren – außer an drei Stellen³⁶ - keine Aspektmarkierungen in Tarifit.

Für die korrespondierenden Aspektmarkierungen werden jeweils unterschiedliche sprachliche Formen verwendet: dem Imperfektiv als markierter Verbform entsprechen im Deutschen keine anderen Tempusformen, sondern Modifikationen des Verbs durch Kompositabildung. Auch die jeweils ausgedrückte aspektuelle Spezifik der Handlungen ist verschieden: im Berberischen ist die Dauer als Durativ markiert, im Deutschen der Übergang in eine neue Handlung als Inchoativ.

Die Exploration spezifischer sprachlicher Mittel in beiden Sprachen zeigt sich auch in den Wortstellungsmustern. Im mündlichen deutschen Text dominieren zwar Sätze mit Nomen im Vorfeld (55,6%), doch ist der Anteil von Adverbien im Vorfeld (24,1%) und von Koordinatenreduktionen (13%) noch relativ hoch. Im Schriftlichen verstärkt sich dagegen der Anteil der nominalen Vorfeldstellungen, was zu einer etwas stereotypen Wortstellung führt. Beide Texte erhielten daher den Wert 1. Nur der Anteil der komplexen Sätze nimmt im Schriftlichen etwas zu, ohne aber die kritische Marge zu überschreiten (von 1,9% auf 5,3% der Propositionen). Beim Indikator der Hypotaxen erhielt der mündliche deutsche Text den Wert 1, der schriftliche den Wert 2.

Im Berberischen gibt es keinen dominanten Satzbautyp, Subjekte im Vorfeld und einfache Verbalsätze sind etwa gleich häufig. Markierte Verbspitzenstellungen sind selten. Daher erhielten die Texte den Wert 3. Hypotaxen sind etwas häufiger, auch im Verhältnis zum Deutschen). (Wert 3 in beiden Versionen)

Mounir nutzt in beiden Sprachen unterschiedliche sprachliche Mittel, um komplexe Ereignisse darzustellen, in denen die Protagonisten nicht selbst Handelnde, sondern Opfer der Handlungen anderer Figuren sind. Im Deutschen wird in diesen Fällen

- der Auftritt des neuen Akteurs der Erzählung durch einen eigenen Satz (S42) vorbereitet, indem dieser als Teil des Prädikats zunächst im rechten Außenfeld (rhematisch) eingeführt wird und dann im folgenden Satz als Thema und Subjekt fungiert (K2:M40-43):

40 unt deɐ juŋə hilt zɪç an / anəm / æ / ftək // alzo baum

42 unt pløtsliç va deɐ baum an dɪŋs / am / hɹɛf /

43 unt deɐ hɹɛf bɛntə mit dem juŋn wek /

- in demselben Satz der neue Akteur indefinit eingeführt, ohne dass er bereits im Vorfeld erscheint. Ein Adverb besetzt diese Position (K2D:M28):
unt da kam zo n tiɐ hɛɛaus tɔm juŋən

Im Schriftlichen wird dann der Protagonist als Objekt der Handlung eines neuen Akteurs topikalisiert: (K2D:S26)

26 und zum Jim kam ein Maulwurf heraus

Das Passiv als weitere Ressource wird nicht genutzt.

³⁶ Das „Hinterherfliegen“ der Bienen, das „Laufen“ des Hirsches, und als Coda „das Grüßen“. Die beiden ersten Fälle weisen eine Reihe von Analogien auf: das Imperfektiv in Tarifit dient hier nicht zur Abgrenzung einer Hintergrund- von einer Vordergrundhandlung; vielmehr soll eine Dauer ausgedrückt werden; in S53B noch verstärkt durch das dreimalige Wiederholen. Im Deutschen wird die hohe Handlungsstufe beider Ereignisse durch inchoativ markierte Komposita der Verben *fliegen* bzw. *rennen* herausgearbeitet: *hinterherfliegen* (S35D) und *wegrennen* (S43D).

Im Berberischen sind die Einführungen der neuen Akteure nicht immer genauso gut expliziert: der mündliche Text zeigt hier an manchen Stellen Planungsprobleme (K2TR:M52-53):

- 52 aħram - nniu // lla / θyaðet n iyza i -ksa aħram - nniu
 Junge-DEM // nein / Ziege von-Wald 3SM-nehm:PF Junge-DEM
 Der Junge / Nein / Der Hirsch nahm den Jungen
- 53 xenni i -tazzer / itazzer / itazzer x uqzin [blättern]
 dann rennt / rennt / rennt er dem Hund hinterher

Im schriftlichen Text wird hier ein komplexer Satz gebildet (K2:S40)

j- ufa i- t- ffəy θyaðet n- iyza
 3SM-find:PF 3SM-IPF.3SF-hinauskomm:PF Ziege von-Fluß
 Er sah den Hirsch herauskommen.

Im Schriftlichen werden hierfür auch spezifische Wortstellungen des Berberischen wie die Herausstellung und die Verbspitzenstellung genutzt, die in der deutschen Schriftsprache unüblich sind (K2:S26):

i uħram i- ffy -as -d iz n- ħajawan
 zu-Junge.C 3SM-herauskomm.PF-3SM-DIR INDEF von-Tier
 Zu dem Jungen kam ein Tier heraus.

Wenn neben den komplexen Sätzen auch parataktische Verknüpfungen berücksichtigt werden, führt die Verschriftung in beiden Sprachen zu einem Abbau der konnektiven Markierungen.

Das Deutsche ist durch eine relativ große Vielfalt unterschiedlicher Konnektoren gekennzeichnet, neben bloßen Konjunktionen (und, aber) auch Adverbien (da, dann, plötzlich). Durch die Verschriftung werden diese Verknüpfungen stark eingeschränkt.³⁷

Im mündlichen Berberisch werden 18 Sätze durch die Konnektivpartikel *xənni* "dann" eingeleitet, zwei durch die fokussierende Partikel *ð* "und, mit", in denen Handlungen des Hundes beschrieben werden, zwei mit *rexxu* "jetzt" und eine mit *ðanitati* "dort". Der Anteil der konnektiv markierten Sätze liegt mit 38% deutlich unterhalb des deutschen Textes. Durch die Verschriftung werden bis auf drei Verwendungen von *xənni* und die subordinierten Sätze alle Konnektoren abgebaut.

Der Faktor Schriftlichkeit scheint sich hier deutlich weniger auszuwirken als die sprachlichen Unterschiede: selbst der mündliche Text in Tarifit ist weniger konnektiv markiert als der schriftliche deutsche Text. Dennoch spielt die Verschriftung in beiden Sprachen ebenfalls eine wichtige Rolle, als sie den Konnektivitätsanteil um ein Drittel (Deutsch) bzw. fast 60% (Berberisch) absenkt.

³⁷ Es handelt sich um zwei Verbellipsen (bei neuem Subjekt) und 6 Subjektellipsen (bei gleichem Verb) in aufeinanderfolgenden Prädikaten bei Themenkontinuität. Aber auch andere Satzverbindungen sind deutlich seltener: Verbindungen mit *und* und einem lexikalischen Subjekt (nur 7 statt 12), sowie Adverbiale am Satzanfang (nur 5 statt 12). Nur in einem Fall wird innerhalb eines Satzes ein sequentieller Marker (dann) verwendet (S16). Konsequenterweise können daher nur 44% aller Sätze als konnektiv markiert aufgefaßt werden.

6.2.3.3. Verfügung über literate Ressourcen – materielle Aspekte der Schriftkultur

Textgliederung

Beide Texte Mounirs stehen im Blocksatz. Sequenz- und Zeilengrenzen stimmen nicht überein; es gibt keine Paragraphengliederung. Da der deutsche Text von Mounir syntaktisch relativ einfach strukturiert ist und als überwiegenden Satztyp den Hauptsatz mit einem Subjekt im Vorfeld kennt, ist eine Rekonstruktion der Sequenzgrenzen nicht schwierig. Dennoch hat Mounir mithilfe der Interpunktion nochmals sehr explizite Sequenzgrenzen gesetzt: Von 47 Hauptsätzen sind allein 37 durch Majuskel am Anfang und Punkt am Ende ausgezeichnet, sieben mal sind sie mit „und“ verbunden, nur dreimal fehlt eine Endmarkierung (vor „und dann“ bzw. in einem Kontext, in dem beide Sätze dasselbe Verb enthalten:). Allerdings fehlen auch bei den wenigen Nebensätzen Kommata. Insofern beherrscht Mounir nur die einfache Interpunktion. (Texttyp 4)

Auch sein Text in Tarifit enthält relativ viele Satzzeichen, obwohl er auf die arabische Schrift zurückgreift. Von 49 Hauptsätzen sind 21 mit Punkten und zwei mit Kommata abgetrennt, 26 Sätze stehen ohne Satzzeichen. In 13 Fällen bilden aber die Hauptsätze ohne Schlusszeichen mit den folgenden Sätzen relativ enge Einheiten, insofern kein neues lexikalisches Subjekt steht, also das Verb sich auf ein im vorderen Satz enthaltenes Nomen bezieht. Es liegt hier eine Analogie zur Koordinatenreduktion des Deutschen vor. In drei Fällen, in denen der Folgesatz durch das Adverb x7nni „dann“ eingeleitet wurde, fehlt ebenfalls ein Satzzeichen, in Analogie zum deutschen „und“. Damit erreicht Mounir auch in seinem berberischen Text einen hohen Grad an Satzausgliederung mithilfe der Interpunktion. Auch hier werden Nebensätze nicht durch Satzzeichen abgetrennt. (Texttyp 3)

Wortausgliederung: graphisch

Im Unterschied zu Souad verfügt Mounir über die Mittel zur Wortausgliederung in der lateinischen Schrift: er benutzt die Kursivschrift und unterscheidet bei allen Buchstaben klar zwischen Minuskel und Majuskel. Er beherrscht auch die arabische Schrift schon fast so gut wie Kinder mit entsprechender Schulbildung in Marokko: Mounir verfügt über alle Sondergraphien der Buchstaben, die in wortfinaler und/oder isolierter Stellung anders geschrieben werden als in medialer oder initialer Stellung

Grammatische Wortausgliederung:

Der deutsche Text enthält keine Anzeichen von Klitisierung phonetisch reduzierter Elemente wie z.B. bei Pronomina oder Artikeln. Mounir hat diesen Bereich der Orthographie also schon im Griff.³⁸ Unsicher ist er dagegen noch bei der Schreibung zusammengesetzter Nominalkomposita, wo er sich uneinheitlich verhält: Die als Wortbilder bekannten Ausdrücke „Kinderzimmer“ und „Baumstamm“ schreibt er zusammen, während er bei „Bienenstock“ und „Froscheltern“ trennt und das zweite Nomen wieder mit Majuskel schreibt.

³⁸ Das einzige Beispiel einer solchen Zusammenschreibung ist <unkonnte> „und konnte“ in S45, ein Flüchtigkeitsfehler. Er repräsentiert hier den Texttyp 5

Im Berberischen zeigt sich bei Mounir – trotz seiner spontanen Option für die arabische Schrift – ein klarer Einfluss der deutschen Matrix, die die Abtrennung der Funktionswörter von den Inhaltswörtern verlangt. Dies zeigt sich z.B. bei den Präpositionen, die – abgesehen von gewissen Unsicherheiten im ersten Drittel des Textes –überwiegend vom folgenden Nomen abgetrennt werden: (K2TR:S30)

θizizwa	t-	azzr	-ən -t	x-	uqzin
وززت	ت	رس	ت ن	خ	أ ن ي ز ق
Bienen	IPF-	lauf	-3P -F	auf-	Hund
ثززو تسرنت خ أقزين					
„die Bienen verfolgen den Hund“					

In diesem Beispiel ist der Buchstabe <خ> in seiner isolierten Form repräsentiert, wodurch eine Abtrennung von möglichen Konsonanten im Vor- oder Nachfeld signalisiert wird. Gleichzeitig wird das folgende Wort durch die Schreibung „Alif und Hamza“ eingeleitet, mit der ein Wortanfang gekennzeichnet wird, dem keine phonetische Markierung, etwa durch Artikulation des Glottisverschlusses, entspricht. Die weitgehende Abtrennung der Präpositionen ist der stärkste Indikator der deutschen Matrix in Mounirs Text (Texttyp 4).

Auch das Demonstrativum, das Mounir in seinem schriftlichen Text erst gegen Ende einsetzt, und das Possessivum werden immer getrennt geschrieben.

Bei diesen Schreibungen nimmt es Mounir in Kauf, dass einbuchstabige Wörter entstehen, die weder mit der arabischen, noch mit der deutschen Matrix vereinbar sind. Vorrang hat für ihn der grammatische Filter der Wortausgliederung nach der deutschen Matrix. Die Wahl des arabischen Schriftsystems maskiert diese klare Option für die Schriftkultur des Aufnahmelandes.

Im verbalen Bereich ist dagegen der Einfluss der arabischen Matrix stärker (Wert 2,5). Die Kenntnis des Hocharabischen erleichtert es ihm hier, Affixe und Verbformen zusammenzuschreiben.

Wortauszeichnungen aufgrund der syntaktischen Funktion

Mounir schreibt die Kerne von Nominalgruppen groß. Einzige Ausnahme ist das Wort <gereusche> in S47. Da es sich hierbei um ein nullmarkiertes Nomen handelt, liegt der Verdacht nahe, dass Mounir nach der schulischen Norm der Artikelprobe verfährt. Immerhin wendet Mounir diese Regel so differenziert an, dass er zwischen Nomen und Begleiter stehende Adjektive wie in S28 oder 33 korrekt klein schreibt. Allerdings finden sich auch drei Großschreibungen außerhalb der Norm: zwei Infinitive (S6, S45), sowie das Adverb plötzlich (S11). (Texttyp 4) Da Mounir seinen berberischen Text in arabischen Buchstaben verschriftet, konnte eine Übertragung der syntaktischen Großschreibung in diesem Text nicht überprüft werden.

Kasusmarkierungen

Mounir ist ein typisches Beispiel für hyperkorrekte Kasusmarkierungen, wie sie vor allem bei der Gruppe der jüngeren Sekundarschüler auftreten (Texttyp 3). Dies zeigt sich daran, dass von den 27 Dativkontexten fast alle auch realisiert werden³⁹, während beim Akkusativ von 16 Kontexten fünf abweichend sind.⁴⁰ Bei der Verschriftung verstärkt sich die Tendenz hyperkorrekter Markierungen, so z.B. bei der Einsetzung von – im mündlichen nicht artikulierten – Nominativendungen:

deɐ ʃuŋə kletətə auf n baum
Jim kleterte auf ein alter großer Baum

Durch das Bemühen, den im mündlichen reduzierten Artikel [-n], der auch in einem Akkusativkontext korrekt ist, zu einer komplexen Nominalgruppe auszubauen, schleichen sich hier gleich drei Kasusfehler ein.

Mounir gehört zu den Kindern, die im Berberischen einen Großteil der Nomina (68%) aufgrund des syntaktischen Kontextes morphologisch unterschiedlich, also auch mit dem status constructus, markieren. Nicht markiert sind unter anderem alle Fälle, in denen das Verb vor dem Subjekt im Vorfeld steht. Bei Mounir könnte also eine Analogiebildung auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau zwischen deutschen Kasus und dem status constructus bei Präpositionalgruppen vorliegen. Im schriftlichen Text ist die Markierung des status constructus aufgrund der Besonderheiten der arabischen Schrift deutlich eingegrenzt. (Texttyp 1)

Phonographische Markierungen

In diesem Bereich der deutschen Orthographie ist Mounir schon relativ sicher. Einzige Ausnahme ist die Schärfungsschreibung, die bei Mounir, obwohl er schon in der 5. Klasse einer Realschule ist, noch nicht ausreichend fundiert ist. Mounir steht hier für eine Reihe marokkanischer Kinder in Deutschland, die – trotz ihrer fortgeschrittenen Kompetenz im Bereich der Textstruktur dennoch auch in elementaren Bereichen der Orthographie des Deutschen unsicher sein können. (Texttyp 3)

Bei der Verschriftung des Berberischen in arabischer Schrift ist der Einfluss der arabischen Matrix relativ stark: spezifische arabische Schriftzeichen für interdentale Frikative und pharyngalisierte Laute werden überwiegend genutzt. Unsicherheiten bei der Schreibung des <s> und auch in der Pharyngalisierung, die auf ein dominantes lateinisches Bezugssystem zurückzuführen sind, bleiben dennoch bestehen. Bei den Vokalschreibungen nutzt Mounir das arabische Modell, das er auf das Berberische überträgt. Die im schulischen Arabischunterricht vermittelte Norm, vokalische Kerne generell nicht zu verschriften, erweist sich dabei allerdings – wie auch bei einigen berberischen Texten aus Marokko - in gewissem Umfang als Barriere, die die Lesbarkeit des Textes einschränkt. (Texttyp 1)

³⁹ Einmal fehlt die Markierung am indefiniten Artikel, einmal an der mit dem definiten Artikel kontrahierten Präposition.

⁴⁰ allein drei aufgrund eines ausgefallenen Artikels; nur in einem Fall wurde der Akkusativ des indefiniten Artikels nicht notiert; in einem anderen Fall wurde nach „gehen in“ kein Akkusativ, sondern Dativ verwendet.

Im Vergleich zu Fouad fällt der Fortschritt Mounirs im Erwerb der deutschen Orthographie relativ bescheiden aus (Indexwert 29). Der Einfluss der deutschen Matrixschrift ist in seinem berberischen, in arabischer Schrift verfassten Text relativ schwach, aber dennoch – im Kontrast zu marokkanischen Kindern aus Marokko - nicht zu übersehen (Indexwert 12,5).

6.2.3.4. Zusammenfassung

Mounir steht für einen Teil der Moschee-Jugendlichen aus Essen, deren Familien noch starke Bindungen an die Herkunftskultur und -religion aufweisen. Die starke normativ regulierende Einstellung seines Vaters zeigt sich auch in Mounirs Texten: allerdings nicht nur beim Berberischen, dessen Verschriftung der Vater ohnehin sehr kritisch sieht, sondern auch im Deutschen, das unter dem Einfluss der Norm hinter den Möglichkeiten der literaten Textgestaltung zurückbleibt. Seine orthographischen Leistungen liegen insgesamt im oberen Drittel, innerhalb der Gruppe der Gymnasiasten, Real- und Gesamtschüler, der Mounir angehört, aber nur im unteren Bereich.

Seine Option für die arabische Schrift bei der Verschriftung des Berberischen entspricht der kulturellen Orientierung seiner Familie. Die orthographischen Markierungen, die er innerhalb dieses Textes vornimmt, zeigen aber - vor allem im Bereich der Interpunktion und der Wortabtrennungen, in gewissem Umfang auch bei den Unterdifferenzierungen phonetischer Kontraste des Berberischen – starke Einflüsse der Schriftkultur des Einwanderungslandes, die sich dieser normativen Kontrolle entziehen.

7. Zusammenfassung

7.1. Übersicht über die wichtigsten Befunde

Gegenstand des Projektes waren die sprachlichen Leistungen einer Migrantengruppe, die im schulischen Kontext als ausgesprochen schwierig gilt, wie insbesondere der überproportional hohe Anteil an Sonderschulüberweisungen marokkanischer Schüler zeigt. Im Fokus standen dabei schriftkulturelle Leistungen: Das entspricht der neueren Diskussion auch in der politischen Öffentlichkeit, bei der sich das Bewusstsein ausbildet, dass schriftkulturelle Fähigkeiten die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Partizipation an einer Gesellschaft wie der der Bundesrepublik Deutschland bilden⁴¹. Die Ergebnisse des Projektes widersprechen der verbreiteten schulischen Bewertung, stehen aber in Übereinstimmung mit der neueren einschlägigen Forschung im Bereich der Migration: *Es gibt keinen grundsätzlichen Unterschied in den schriftkulturellen Leistungen der untersuchten marokkanischen Kinder im Vergleich mit denen ihrer muttersprachlichen deutschen Klassenkameraden.* Damit hat sich die in der Einleitung formulierte negative Nullhypothese des Projekts bestätigt. Die allerdings messbaren quantitativen Unterschiede im Leistungsprofil der verschiedenen Schülergruppen wurden im Verlauf der Schulkarriere geringer. Dieses Ergebnis macht deutlich, dass diese Schüler ihr Verhalten in der Diaspora-Situation unter die Prämissen der kulturellen Verhältnisse in Deutschland stellen: sie bemühen sich um ihre kulturelle Integration, ohne dass die Schule das hinreichend valorisierte.

Bei den schriftkulturellen Leistungen wurde differenziert zwischen Kenntnissen und Fertigkeiten in einem umfassenderen literaten Sinn der Strukturierung komplexer Texte und den Kenntnissen im formalen Bereich der Verschriftung, also der orthographischen Regelungen. Die Befunde zeigen eine eindeutige Korrelation i. S. eines umfassenderen Konzepts von Schriftkultur, da gute Leistungen in einem dieser Bereiche mit guten Leistungen in den anderen Bereichen korrelieren. Das spricht gegen die pädagogische Praxis, die diese Bereiche isoliert; zugleich werden dadurch die in einigen Fällen zu beobachtenden Dissoziationen der Leistungen um so aussagekräftiger (s. u.).

Der globale Befund ist allerdings zu differenzieren: einerseits in Hinblick auf die Differenzen zwischen den Leistungen muttersprachlich deutscher und marokkanischer Kinder, andererseits die Unterschieden zwischen arabophonen und berberophonen Schülern innerhalb der marokkanischen Population und schließlich auch in Hinblick auf die große interindividuelle Variation. Wie komplex die Verhältnisse in diesem Feld im einzelnen sind, können die Fallstudien zeigen, von denen einige in Kapitel 6 abgedruckt sind. Geplant war eine Ethnographie in den Gemeinschaften dieser Migranten, um eine systematischere Folie für die Interpretation der Detailbefunde zu erhalten. Wie bereits in Kapitel 1 dargestellt, ist das allerdings nur in eingeschränktem Maße möglich gewesen.

Charakteristisch für den multikulturellen Ansatz, der in der pädagogischen Diskussion im Vordergrund steht, ist die Argumentation mit den kulturellen Traditionen, die aus dem Heimatland mitgebracht werden (s. auch die positive Nullhypothese im Einleitungskapitel). Bei der Gruppe der marokkanischen Migranten gehören dazu

⁴¹ Da bei dieser Debatte internationale Bildungsorganisationen wie die OECD eine entscheidende Rolle spielen, wird dort meist statt *Schriftkultur* der englische Terminus *literacy* benutzt.

insbesondere die an die muslimische Religion gebundenen Traditionen, in diesem Fall insbesondere auch die Bindung an die arabische Schrift (und die arabische Schriftsprache).

In Hinblick darauf ließ sich die Ausgangshypothese bestätigen, die auch zu dem spezifischen Projektdesign führte, dass die in Deutschland (also in der Diaspora-Situation) gelernten schriftkulturellen Strategien zu einem Aufbau von Wissen um die Schrift führen, das nicht primär an eine bestimmte Schriftsprache gebunden ist, sodass bei der größten Zahl der untersuchten Kinder in Deutschland ein Transfer der schriftsprachlichen Strukturen festzustellen war, wenn sie versuchten (als Lösung der experimentellen Aufgabe im Projekt), ihre Muttersprache zu verschriften. Diese Befunde sind um so aussagekräftiger, als die Kontrolluntersuchung bei marokkanischen Kindern im Heimatland keine vergleichbare Strukturen fand.

So zeigt es sich, dass die sprachlichen Leistungen der Kinder in der Migrationssituation keineswegs das mechanische Produkt aus der hier geforderten fremden Sprache und der mitgebrachten heimatlandlichen Ausstattung sind, sondern genuine Versuche, die Bedingungen in der Immigration situation anzueignen. Das verlangt diesen Kindern durchweg kreative Lösungsstrategien ab. Die spezifischen Leistungen in diesem Feld sind denn auch dadurch charakterisiert, dass sie keineswegs Reproduktionen von Mustern entweder der deutschen Schriftsprache oder eben der arabischen Schriftsprache sind. Bei den angesprochenen Transferleistungen zeigen sich hybride Leistungen, die deutlich machen, wie sehr die Kinder auf dem Boden der in Deutschland erworbenen literaten Kultur stehen, orientiert an der deutschen *Matrixschrift*. Das zeigt sich wieder besonders deutlich bei den experimentellen Versuchen, schriftsprachliche Texte in ihrer häuslichen (Familien-) Sprache zu verfertigen. Tendenziell nutzten sie dabei die grammatischen Differenzierungen des arabischen oder berberischen Verbalsystems nach dem Modell der narrative Strukturierung mit den Mitteln des deutschen Tempussystems; sowie sie auf der formalen Seite die Texte nach dem Modell der deutschen Orthographie wörtlich ausgliederten und so, auch bei Verschriftungen in arabischer Schrift, hybride graphische Formen produzierten, etwa einbuchstabile Wörter, die i. S. der arabischen Orthographie nicht zugelassen sind. Deutlicher noch wird diese hybride Praxis durch die häufigen Hyperkorrekturen beim Umgang mit den Texten, die die Orientierung der Kinder deutlich machen.

Wie sehr diese Kinder im deutschen kulturellen Horizont der Diaspora verankert sind, zeigt sich an vielen Erscheinungen ihrer Sprachstrukturen, die mit denen ihrer Altersgenossen im Heimatland kontrastieren. Zwar beherrschen die Kinder in Deutschland z.B. das Aspektsystem ihrer Familiensprachen (Arabisch oder Berberisch), sie bauen es aber nicht mit analytischen Prädikaten aus, da diese mit dem Muster komplexer Prädikate im Deutschen inkompatibel sind, die auf der Nutzung infinitiver Formen für die modifizierten Prädikatsteile beruhen, die die afro-asiatischen Sprachen nicht kennen.

Grundsätzlich gilt, dass die marokkanischen Kinder im Bereich der Orthographie die gleichen Schwierigkeiten haben wie ihre muttersprachlich deutschen Klassenkameraden. Besondere Probleme macht dabei der lautbezogene Bereich der Orthographie, der ihnen (wie allerdings auch vielen deutschen Schülern) größere Schwierigkeiten bereitet als der rational eher durchschaubare Bereich grammatischer

Kontrolle (Klein- und Großschreibung, Interpunktion). In diesem Bereich spielt die Verunsicherung der Schüler durch die Schule, vor allem durch die didaktisch oft praktizierte „Pilotsprache“ eine große Rolle, die eine schulische Kunstsprache darstellt, in der die Kinder ihre Alltagssprache nicht wiedererkennen können. Für die marokkanischen Kinder kommt im Bereich der phonographischen Strukturen allerdings ein zusätzliches Problem hinzu. In der didaktischen „Pilotsprache“ werden Kunstgriffe verwendet, wie z. B. die vorgebliche Verankerung der Schärfungsgraphien in Geminaten, die für muttersprachlich deutsche Kinder zwar mystifizierend ist (weil es im Deutschen keine Geminaten gibt), aber ihnen die Möglichkeit bietet, entgegen den schulischen Instruktionen andere Regularitäten in ihrer gesprochenen Sprache zu explorieren. Für marokkanische Kinder kommt hier als Störfaktor hinzu, dass sie in ihrer Muttersprache phonologisch distinktive Geminaten haben; als Folge der unterrichtlichen Mystifikation können sie aber die Schärfungsschreibung (die graphische Geminatbildung von Konsonantenzeichen) nicht als Verschriftung von Geminaten interpretieren und nutzen sie folglich auch nicht bei der Verschriftung ihrer Muttersprachen, wenn sie dabei auf die lateinische Schrift zurückgreifen.

Befunde aus der ethnographischen Untersuchung stützen die Annahme von emergenten schriftkulturellen Kompetenzen, die von der Schule unzureichend genutzt werden. Die marokkanischen Kinder in Deutschland bauen ein Wissen um die Schrift auf, das auf die Verhältnisse in Deutschland ausgerichtet ist, die sich grundsätzlich in dieser Hinsicht von denen in Marokko unterscheiden (s. die Hintergrunderläuterungen in Anhang 3). Die Differenzen in beiden Kulturräumen wurden bei der untersuchten Müttergruppe deutlich. Unter dem Zwang einer Gemeinschaft, die bemüht ist, die marokkanischen kulturellen Strukturen zu reproduzieren (darunter insbesondere auch die Geschlechtersegregation im religiösen Raum), sind diese gezwungen, eine Form von Autonomie und Aneignung schriftkultureller Elemente zu praktizieren, die in Marokko kein Vorbild hat. So wie die Mütter hier in der Diaspora-Situation etwas genuin Neues produzieren, produzieren ihre Kinder in der Aneignung der deutschen Schriftkultur genuin Neues, auch wenn sie dabei sprachlich die Ressourcen ihrer Familiensprachen nutzen.

Im Widerspruch zu der radikalen Version der negativen Nullhypothese zeigten sich allerdings Unterschiede zwischen den arabophonen und den berberophonen Kindern. Ein Faktor dabei ist der vordergründige Vorteil der arabophonen Kinder in Hinblick auf die Möglichkeit der Aneignung der arabischen Schriftsprache, in diesem Fall v. a. im Kontext des Koranunterrichts (das ist ja die im Einleitungsteil besprochene Grundannahme in der Vergleichsuntersuchung von Wagner). Tatsächlich ist davon auszugehen, dass die arabophonen Kinder, die versucht haben, die experimentelle Aufgabe der Verschriftung ihrer Muttersprache in arabischen Buchstaben umzusetzen, ein Modell der arabischen Schriftlichkeit vor Augen hatten, das in diesem Fall als Zensurinstanz (*imago*) wirkte. Demgegenüber konnten die berberischen Kinder sich im Bewusstsein ihrer nicht verschrifteten Sprache relativ unbefangen auf das Verschriftungsexperiment einlassen, und in dieser Hinsicht dann z. T. erheblich bessere Leistungen erbringen. Hier wird deutlich, dass kulturelle Traditionen nicht mechanisch wirken, sondern in sehr unterschiedlicher Weise praktiziert werden können. Auch für die schriftkulturellen Praktiken in der Migrationssituation gilt, was das Projekt für die Kinder marokkanischer Immigranten gezeigt hat: diese sind das Ergebnis eines sozialen

Aneignungsprozesses in der Diaspora, bei dem die spezifischen kulturellen Traditionen zwar als Barriere fungieren können, zunächst einmal aber eine Ressource sind.

7.2. Die Darstellung der Projektergebnisse im einzelnen

7.2.1. Ansatz des Projekts

Das abgeschlossene Projekt explorierte die spezifischen sprachlichen Leistungen der Kinder marokkanischer Einwanderer, die sie im Horizont der deutschen (Sprach-) Kultur erbringen, indem sie die aus dem familialen Kontext, im überwiegenden Fall aus der berberischen Muttersprache, mitgebrachten sprachlichen Ressourcen (sprachliches Wissen) auf die Anforderungen der deutschen Gesellschaft ausrichten. Dabei wenden sie in der Schule vermitteltes und z. T. nur implizit erworbenes Wissen über sprachliche Strukturen und deren orthographische Repräsentation auch auf ihre Herkunftssprachen an. Bemerkenswert ist dabei, dass diese Kinder bei diesen Anstrengungen in der Regel kaum Förderung erfahren. Das gilt so für das Elternhaus, wo ein pragmatischer Umgang mit Schrift nicht nur durch fehlende Schriftkenntnisse bei vielen Müttern, sondern auch die kultische Verehrung der „heiligen“ hocharabischen Schriftform blockiert wird. Diese außerschulische Blockierung, die den Kindern keinen Raum für das nötige Experimentieren bei emergenten kognitiven Strukturen lässt, setzt sich in der Schule fort, wo die didaktischen Konzepte und die Berufsvorbereitung der Lehrer die spezifischen Fähigkeiten dieser Kinder nicht in Rechnung stellen.

Im Projekt wurden über einen längeren Zeitraum sprachliche Leistungen marokkanischer Kinder bei der Bewältigung schriftkultureller Aufgaben erhoben. Material der Untersuchung waren mündliche Nacherzählungen einer Bildergeschichte und deren Verschriftung in Deutsch und den Herkunftssprachen marokkanisches Arabisch und Berberisch, sowie Diktate in diesen Sprachen und in Hocharabisch. Bei der Analyse der mündlichen und schriftlichen Texte wurde zwischen der formalen Seite der Verschriftungen (der orthographischen Praxis) und der globalen Textkompetenz (dem Aufbau narrativer Strukturen) unterschieden. Es wurde von der Hypothese ausgegangen, dass die Kinder spezifische Strategien im Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit entwickeln: auf dem einen Pol steht die Reduktion der sprachlichen Differenzen, die dazu führt, dass sich die Strukturen der sozial dominierten Sprache unter dem Einfluss der dominanten Sprache, in diesem Fall also des Deutschen, verändern. Im Extremfall, der aber vor allem bei erwachsenen Sprechern (hier beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch) anzutreffen ist, tritt in dieser Konstellation eine völlige Nivellierung dieser Differenzen ein, was - in Analogie zu den sprachlichen Erscheinungen bei der Ausbildung einer Verkehrssprache in ethnisch und sprachlich heterogenen Regionen der Welt - als *Pidginisierung* bezeichnet wird. Auf dem anderen Pol findet man Bemühungen, die verschiedenen Varietäten jeweils in ihrer Spezifik zu kontrollieren. Zwischen diesen Extremen kommt es zu der häufig angewandten entlastenden Strategie, die eine der beteiligten Sprachen als *Matrix* setzt, in die die Strukturen der zweiten Sprache eingepasst werden. Für die dabei auftretenden Konflikte gibt es wiederum unterschiedliche Lösungswege.

Im Bereich der orthographischen Praxis wurde ein besonders starker Einfluss der schulisch-institutionellen Praxis und damit auch ihrer Matrix vermutet, unabhängig

von der Wahl des konkreten Verschriftungssystems. Auf der Ebene der Textstruktur wurde angenommen, dass eine breitere Streuung der Befunde möglich ist, und im Sinne der bei Kindern und Jugendlichen eher anzutreffenden Polarisierungsstrategie auch den jeweiligen Besonderheiten der Sprachen bei der Verschriftung Rechnung getragen wird, indem neue, hybride Lösungen gefunden werden.

Neben der Verschriftung des Deutschen, die mit einer Kontrollgruppe von 28 monolingual deutschen Kindern derselben Herkunftsregion (Essen und Bonn) verglichen wurden, war insbesondere die Vertextung der Herkunftssprachen (Marokkanisches Arabisch und Berberisch in der rifischen Varietät) von Interesse. Da diese Sprachformen in der Regel weder im Herkunftsland noch in der Diaspora verschriftet werden, sind diese Verschriftungen experimentell. Hier hatten die Kinder die Wahl zwischen der arabischen und lateinischen Schrift. Von den 54 Kindern berberischer Muttersprache wählten sieben (13%) die arabische Schrift, von den 19 Kindern mit Texten im marokkanischen Arabisch vier (21%). Zum Vergleich wurde für diese Sprachen ebenfalls eine Kontrolluntersuchung mit jeweils 10 arabophonen und berberophonen Kindern in den Herkunftsregionen in Marokko (Nador und Oujda) durchgeführt. Diese Kinder schrieben alle ihre Texte in arabischer Schrift.

Im Sinne einer Pseudolongitudinalstudie wurden vier Altersgruppen gebildet:

1. Grundschüler der zweiten Jahrgangsstufe (7-8 Jahre) (11 Kinder)
 2. Grundschüler der dritten und vierten Jahrgangsstufe (9-11 Jahre) (14 Kinder)
 3. Sekundarschüler der Klassen 5-7 (11-13 Jahre) (23 Kinder)
 4. Sekundarschüler der Sekundarstufe I (ab 14 Jahre) (25 Kinder und Jugendliche)
- Unter den Schülern der Sekundarstufe waren 24 Hauptschüler, fünf Gesamtschüler, sowie je sechs Realschüler, Gymnasiasten und Sonderschüler. Beim Vergleich mit den Kontrollgruppen konnten nur die beiden mittleren Altersgruppen herangezogen werden.

Bei der Analyse der Verschriftung im orthographischen Sinne, also der Umsetzung in einen geschriebenen Text, wurden die Ebenen

- der Textgliederung (Paragraphengliederung, Interpunktion, satzinitiale Majuskel),
- der Wortausgliederung und –auszeichnung (Getrennt- und Zusammenschreibung, Behandlung von Klitika, Sondergraphien für linke und rechte Wortränder, bzw. für bestimmte Wortarten) und
- der Repräsentation einzelner Laute in Buchstaben (Phonographie) unterschieden.

Indikatoren für die globale Strukturierung eines schriftlichen Textes mit seinen Anforderungen an Kohärenz und Durchgliederung der Textelemente waren insbesondere

- die Artikulation von Zeitverhältnissen
 - der Umgang mit elliptischen Strukturen
 - der Anteil der Subordinationen und
 - die Verteilung bestimmter Satzbaumuster und Wortstellungen,
- die mithilfe einer Gegenüberstellung der mündlichen und der schriftlichen Texte untersucht wurden. Dabei standen spezifisch narrative Formen der Textgliederung im Vordergrund.

7.2.2. Soziokultureller Kontext

Die sprachlichen Fähigkeiten der marokkanischen Kinder wurden im soziokulturellen Kontext untersucht. Aufgrund der schwierigen Zugänglichkeit des Feldes mussten ethnographische Erhebungen auf einzelne Fallstudien begrenzt werden. Im Sinne der Zielsetzung des Projektes wurde die soziale Einbettung des Umgangs mit Schriftkultur innerhalb der Einwanderergemeinschaft am Beispiel einer Gruppe marokkanischer Frauen, des Arabischunterrichts in einer Moschee für die Kinder, einer „Hausaufgabenhilfe für marokkanische Kinder“ und eines Gesprächsabends mit Vätern dokumentiert.

Aus den Befunden dieser exemplarischen Analysen ergeben sich Anhaltspunkte für die erheblichen Barrieren, die marokkanische Kinder aufgrund ihres sozialen Umfeldes bei der Aneignung von Schriftkultur zu überwinden haben, die aber gegenüber den verbreiteten klischeehaften Vorstellungen differenziert werden müssen:

1. Die Mehrheit der Mütter sind nicht einfach Analphabetinnen, vielmehr sind hier verschiedene Fallgruppen zu unterscheiden. Allerdings ist es ein starker gemeinsamer Zug, dass die schriftkulturelle Sozialisation der Eltern weitgehend auf den Umgang mit Schrift im „Bildmodus“ beschränkt ist: ein Text wird in einem „fotographischen“ Gedächtnis gespeichert, ohne dass eine Analyse und Rekonstruktion einzelner Elemente möglich ist. Eltern erwarten von den Kindern daher die originalgetreue Reproduktion von Texten, ohne Toleranzschwellen gegenüber Lernerstrategien, bei denen „Fehler“ notwendige Durchgangsstadien im Erwerb von Regularitäten darstellen.
2. Gerade da, wo der Arabischunterricht nicht einfach nur im Sinne der Koranschule rezitative Muster vermittelt, sondern sprachliche Strukturen des Hocharabischen analysierbar und verfügbar machen will, zeichnet sich eine Desorientierung der Kinder ab, da er nicht an den Gegebenheiten der gesprochenen Sprache ansetzt und daher aus diesen kein Regelwissen entwickeln kann. Insbesondere die Schreibung der Vokalzeichen für lange Vokale im Hocharabischen wird so zu einem Lotteriespiel, das auch die Herausbildung eines phonologischen Bewusstseins für die Kontraste im Vokalismus des Deutschen beeinträchtigt.

7.2.3. Literates Wissen / Textstruktur

Allgemeine Merkmale der literaten Textstruktur

Unter diesen Ausgangsbedingungen müssen die untersuchten sprachlichen Leistungen der marokkanischen Kinder erstaunen. Diese Kinder lernen bereits sehr früh, dass die Niederschrift eines gesprochenen Textes keine einfache Transkription ist, sondern einen editorischen Prozess verlangt, bei dem spezifische Strukturen der spontanen gesprochenen Sprache in andere Strukturen überführt werden. Dieses Wissen, das die Kinder nur implizit in der deutschen Schule und in Bezug auf das Deutsche erwerben, wird von ihnen auch auf die Muttersprache übertragen.

Auch eine mündliche Nacherzählung weist bereits Strukturen auf, die sich in sprachlichen Interaktionen im Alltag nicht finden. Mit fortschreitendem Alter nutzen die Kinder ihr Wissen um solche *proto-literaten* Strukturen auch schon bei der mündlichen Textproduktion, was ihnen im Anschluss die schriftliche Fixierung sehr erleichtert. Wie auch die deutschen Kinder, greifen sie dabei in unterschiedlichem Umfang auf schulische bzw. literarische Modelle zurück. Vor allem die mittleren Altersgruppen stehen unter dem starken Einfluss eines schulisch-normativen Modells, wodurch sich der mündliche Erzählstil bereits sehr stark an die geforderte literarische Norm annähert, aber auch in besonderer Weise blockiert sein kann. Ältere Schüler lösen sich im Mündlichen wieder stärker von diesen normativen Vorgaben und entfalten die spezifischen Möglichkeiten des mündlichen Registers; hieraus ergeben sich entsprechend höhere Anforderungen an den Umbau des Textes bei der Verschriftung.

Die marokkanischen Kinder übertragen bestimmte Anforderungen an einen schriftlichen Text, die sie in der deutschen Schule gelernt haben, auch auf ihre muttersprachlichen Texte. Dies impliziert in der Regel aber keinen Umbau der grammatischen Strukturen dieser Sprachen nach dem Muster des Deutschen. Die Kinder nutzen vielmehr die besonderen grammatischen Strukturen ihrer Herkunftssprachen noch in einem größeren Umfang, als Untersuchungen bei anderen Migrantengruppen vermuten lassen. Allerdings treten hierbei auch neue Lösungen auf, die typisch für die Diaspora sind, indem bestimmte grammatische Formen der Herkunftssprache auf der Folie der dominierenden deutschen Schriftkultur anders genutzt werden.

Besondere Leistungen beim Ausbau der literaten Textstrukturen auch in der Muttersprache zeigte – in deutlichem Kontrast zu ihren orthographischen Leistungen – die Gruppe der Sonderschüler, bei denen Zweifel bestanden, ob sie überhaupt der Aufgabe gewachsen wären, Texte in zwei Sprachen zu verschriften. Dass im Ergebnis 7 der 10 untersuchten Sonderschüler diese Aufgabe lösten und nicht nur in ihren beiden Sprachen differenzierte Texte zustande brachten, sondern im Zuge der Verschriftung die literaten Strukturen der mündlichen Textes zumindest in der Muttersprache sogar noch steigern konnten, zeigt, dass auch bei diesen Schülern eine sprachliche Förderung unter Berücksichtigung der Herkunftssprache sinnvoll und nötig ist. Dies ist auch die einzige Schülergruppe, bei der der Index der literaten Textstruktur im Deutschen über dem der orthographischen Kenntnisse liegt⁴².

Die Artikulation von Zeitverhältnissen

Den Ausgangspunkt für den Aufbau einer literaten Textstruktur bildet hier die Wahl einer dominanten Verbform zur Herstellung einer kohärenten Ereigniskette; diese gelingt im Deutschen erst mit dem Eintritt in die Sekundarschule, und auch hier eher in der Gruppe der Gymnasiasten, Real- und Gesamtschülern (Kohärenzwert im Gruppendurchschnitt 4,1) als bei den Hauptschülern (2,4) oder den Sonderschülern (3,0).

⁴² Dieser Befund bestätigt die Vermutung, dass Sonderschülerüberweisungen von Migrantenkindern oft einen diskriminierenden Charakter haben und nicht durch spezifische Lernschwierigkeiten bestimmt sind, wie es jetzt auch die Ausländerbeauftragte der Bundesregierung ausdrückt („Bericht über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland“, Berlin 2002, bes. S. 180-181).

In den verschiedenen Altersgruppen werden unterschiedliche Optionen präferiert: Das Präsens dient vor allem bei den jüngsten und jüngeren Kindern, aber auch in der Gruppe der ältesten Schüler als Ankerform, wobei hier ein narrativer Gebrauch gegenüber deskriptiven Funktionen auch schon bei jüngeren Kindern dominiert. Das Präteritum als Ankerform wird vor allem bei den jüngeren Sekundarschülern präferiert. Daneben gibt es eine Gruppe von Kindern überwiegend mittleren Alters, die ihre Erzählungen im Perfekt verankern. Uneinheitlich strukturierte Texte entstehen teilweise durch ein Hin- und Herspringen zwischen Präsens und Perfekt, aber auch aus dem unvollständigen Rückgriff auf das in der schulischen Sprachpflege geforderte Präteritum.

Die Texte der beiden deutschen Vergleichsgruppen verhalten sich unterschiedlich: die Kohärenz des Tempusgebrauchs der älteren Grundschüler liegt deutlich über denen der marokkanischen Kinder, die der Hauptschüler dagegen etwas darunter.

Bei der Verschriftung zeigte sich, dass die Kinder etwa ab dem Abschluss der Grundschule zusätzliche Ressourcen mobilisieren können, um die Kohärenz des Textes zu steigern, wobei sie die in der jeweiligen Sprache verfügbaren Ressourcen unabhängig voneinander nutzen. Im Deutschen nehmen jetzt vor allem Verschriftungen im Präteritum zu; dies ist auch der Grund, warum in dieser Altersgruppe Inkohärenzen in der Wahl der Ankerform nicht in größerem Maße abgebaut werden: Etwa in demselben Umfang, indem es Schülern gelingt, die Kohärenz ihrer Texte durch eine Vereinheitlichung der Verbformen zu erhöhen, verlieren andere schriftliche Texte wieder an Kohärenz, da sie versuchen, eine Verankerung im Präteritum herbeizuführen. Daneben gibt es eine auffällig große Zahl älterer Grundschüler und jüngerer Sekundarschüler, deren Kohärenz als mittel eingestuft wurde, da sie eine bestimmte Tempusform, in der Regel das Perfekt, zwar in über 60% der Fälle, aber in weniger als in 75% der Fälle verwendeten.⁴³ Bei den deutschen Vergleichsgruppen ist die Zunahme eines kohärenten Tempusgebrauchs bei den älteren Grundschülern erkennbar (von 3,6 auf 3,9), während die Werte bei den jüngeren Sekundarschülern (Durchschnittswert 3,6) stagnieren.

Bei der Herkunftssprache setzt sich das Perfektiv (das nicht mit dem deutschen Perfekt zu verwechseln ist) als dominante Form dagegen schon sehr früh durch. Nur bei wenigen besonders jungen Kindern (und zwei Ausreißern bei den älteren) konnte ein Schwanken zwischen Perfektiv und Imperfektiv festgestellt werden. Auch schon die jüngsten Kinder halten das deutsche System der Tempusmarkierungen und das afroasiatische der Aspektmarkierungen getrennt: Hintergrundereignisse, die in einer Relation der Gleichzeitigkeit zu Vordergrundereignissen stehen oder einen übergreifenden Erzählzusammenhang repräsentieren, werden durch andere Formen (in der Regel das Imperfektiv) abgehoben, während die deutschen Texte an diesen Stellen den konstanten Gebrauch einer bestimmten Verbform erfordern. Umgekehrt werden Hintergrundmarkierungen im Deutschen, die als Markierungen der Vorzeitigkeit oder als Resultative auch für die Erzählstrategie von besonderer Bedeutung sind, in den Herkunftssprachen in der Regel durch keine spezifischen sprachlichen Mittel markiert.

⁴³ Die Durchschnittswerte der jüngeren Hauptschüler steigen von 2,4 auf 3,2, die der jüngeren Gymnasiasten, Real- und Gesamtschüler bleiben konstant. Auch bei den ältesten Schülergruppen bleiben die Durchschnittswerte für den kohärenten Tempusgebrauch konstant (um 4,0)

Dennoch gibt es auch Tendenzen, die grammatischen Formen der Herkunftssprachen in einer anderen Weise zu nutzen, als dies im Herkunftskontext üblich ist. So wird im Berberischen die Partikel der präteritalen Markierung *tuya* in einigen Texten, die gerade im Deutschen das Präteritum als Ankerform präferieren, nicht mehr nur im Sinne einer Kopfmarkierung in der Exposition, sondern durchgängig als Mittel zur Situierung in der Vergangenheit genutzt. Der Verzicht auf komplexe Prädikate, der sich vor allem bei den marokkanisch-arabischen Texten im Kontrast zu den Texten aus Marokko zeigt, könnte damit erklärt werden, dass diese Formen, die aus zwei finiten Verben gebildet werden, in den grammatischen Strukturen des Deutschen nicht vorkommen.

Insgesamt weichen die berberische Texte aus Deutschland weniger stark von denen der marokkanischen Kontrollgruppe ab als die marokkanisch-arabischen. Für diesen Befund können verschiedene Faktoren als Erklärung herangezogen werden:

1. die Intervention des normativen Filters des Hocharabischen, das – zumindest auf dem Niveau des Elementarunterrichts – den Gebrauch komplexer Prädikate nicht kennt
2. der besondere Charakter der marokkanisch-arabischen Kontaktvarietät im berberophonen Umfeld, sowohl in Deutschland wie in Marokko
3. der relativ kleine Umfang des arabophonen Samples in Deutschland

Wortstellungen und Satzbaumuster

Das Bemühen um die Herstellung einer kohärenten Textstruktur zeigt sich auch in der Satzstruktur. Die Gliederung eines Textes in vollständige Sätze erfordert hier den Ausbau elliptischer Strukturen in der gesprochenen Sprache, die Tilgung interaktiv personenbezogener Elemente der Diskursorganisation und die Herstellung komplexerer Sätze, um im Mündlichen nur implizite und dem Wissen der Diskursbeteiligten zugängliche Zusammenhänge für den Leser zu explizieren.

Bei der Integration der Ellipsen, die den Zweitklässlern und den Sonderschülern bei der Verschriftung weniger gut gelingt als im Mündlichen (der Durchschnittswert sinkt von 3,2 auf 2,3 bzw. von 2,5 auf 2,3) erzielen hier die älteren Grundschüler bereits deutliche Fortschritte. Aber erst ab der Sekundarschule werden die besseren Möglichkeiten des Ausbaus in der Verschriftung genutzt. Der Vorsprung der muttersprachlich deutschen Vergleichsgruppen ist vor allem bei der Grundschülergruppe erheblich, bei der jüngeren Hauptschülergruppe gleichen sich die Unterschiede dagegen weitgehend an.

Bei den Wortstellungsmustern tendieren die Zweitklässler überwiegend zu dem einfachsten Muster der Vorfeldbelegung mit dem Subjekt (Der Durchschnittswert ist mit 1,4 bzw. 1,5 fast konstant). Bei den älteren Hauptschülern, den Sonderschülern und den jüngeren Sekundarschülern, deren Werte im Mündlichen schon deutlich über denen der jüngsten Kinder liegen und damit eine differenzierte Wortstellung anzeigen, führt die Verschriftung immer noch zur Vereinfachung (die Durchschnittswerte sinken von 2,6 auf 2,1 bzw. von 3,0 auf 2,0 und von 2,6 auf 1,8) bzw. nur zu einer sehr geringen Zunahme (Gymnasiasten, Real- und Gesamtschüler: 2,6 auf 2,8). Erst bei den ältesten Schülern vollzieht sich mit Werten von 3,7 und 4,3 – unabhängig von der Schulart – bei der Variation der Wortstellungsmuster im

Mündlichen nochmals ein deutlicher Entwicklungssprung, der aber in den Verschriftungen nicht gesteigert wird.

Bei den monolingual-deutschen Kindern treten die differenzierteren Satzbaumuster bereits bei den älteren Grundschulern auf. Auch hier ist allerdings mit der Verschriftung eine besonders deutliche Vereinfachungen der Textstruktur zu beobachten, die aber offenbar schon etwas früher wieder überwunden wird.

Bei der Verzögerung der Entwicklung in diesem Bereich und vor allem der relativ geringe Nutzung der im Mündlichen schon differenzierteren Wortstellungsmuster bei der Verschriftung könnte auch ein schulischer Einfluss eine Rolle spielen, der den Gebrauch einfacherer Satzbaumuster - als Zwischenstadium beim Aufbau literater Textstrukturen - bei der Verschriftung begünstigt.

Die verstärkte Nutzung der Hypotaxen und Subordinationen setzt noch später ein. Erst bei den jüngeren Gymnasiasten, Real- und Gesamtschülern und den ältesten Gruppen beider Schularten liegen hier die Durchschnittswerte im Mündlichen bei 2,6, 2,2 und 4,0. Bei diesem Indikator erweist sich die Schulart als entscheidend. Nur die Gymnasiasten, Real- und Gesamtschüler können die Zahl ihrer Hypotaxen bei der Verschriftung nochmals steigern. Entsprechend deutlich zeigt sich hier der Vorsprung der muttersprachlich deutschen Kinder. Hier liegen bereits die Werte der Grundschüler bei 2,6 und der jüngeren Hauptschüler bei 2,7, ohne dass allerdings die Verschriftung zu Zuwächsen führt.

Die herkunftssprachlichen Texte zeigen einerseits, dass die Ressourcen des Schriftspracherwerbs im Deutschen auf die schriftliche Textproduktion in einer anderen Sprache übertragen werden können. Dies trifft zu bei den elliptischen Strukturen, die auch im Berberischen und im marokkanischen Arabisch ab der Sekundarschule verstärkt abgebaut werden. Bei den Hypotaxen, wo die Werte – im Unterschied zum Deutschen – auch bei den jüngeren Schülergruppen schon höher liegen, verhalten sich die arabophonen und die berberophonen Schüler unterschiedlich: nur bei den berberophonen tritt in der ältesten Schülergruppe nochmals eine Steigerung ein (auf 3,3), während die Werte der mittleren Gruppe und die der marokkanischen Vergleichsgruppe aus Nador etwa gleichauf liegen (um 2,5). Bei den arabophonen Schülern stagnieren dagegen die Werte der Hypotaxen in der Sekundarschule (um 2,3) und bleiben erheblich unter denen der marokkanischen Vergleichsgruppe (um 3,5).

Andererseits werden im Bereich der Wortstellungsmuster die unterschiedlichen Ressourcen des Deutschen und der Herkunftssprachen zunehmend exploriert. Hier sind es die Grundschüler, die nach dem Muster der Vorfeldbelegung mit dem Subjekt auch die herkunftssprachlichen Strukturen vereinfachen. Für diese Altersgruppen standen bedauerlicherweise keine Kontrollgruppen zur Verfügung, mit deren Hilfe überprüft werden könnte, ob und in welchem Grade sich dieses Muster auch im Herkunftskontext oder im Einwanderungskontext findet.

Ab der Sekundarschule tritt in beiden Sprachen eine Tendenz zur Diversifizierung der Wortstellung ein (Werte um 3,6), die sich auch bei der ältesten Gruppe nicht mehr erhöhen, aber mit den marokkanischen Kontrollgruppen in Nador und Oujda übereinstimmen. Dies bedeutet, dass in den Herkunftssprachen – in deutlichem

Kontrast zum Deutschen - der eingliedrige Verbalsatz präferiert wird und auch die Verbspitzenstellung – die im Unterschied zum Deutschen gerade einem formelleren Register vorbehalten ist – bei der Verschriftung stärker genutzt wird.

7.2.4. Technische Aspekte der Verschriftung: die orthographischen Strukturen

Was die materialen Aspekte der Verschriftung angeht, zeigte sich, dass die marokkanischen Kinder in erstaunlichem Maße ein Wissen um bestimmte Regularitäten von orthographischen Strukturen aufbauen, das sich gerade auch dann zeigt, wenn die Kinder dieses Wissen – im Zuge einer experimentellen Verschriftung - auf ihre Herkunftssprachen anwenden.

Im Deutschen überlagert sich der Aufbau eines solchen Regelwissens mit normativen Anforderungen, was dazu führen kann, dass der Erwerb bestimmter Strukturen blockiert bzw. erschwert wird. Bei der experimentellen Schreibung der Herkunftssprachen konnte ein Teil dieser normativen Einflüsse ausgeklammert werden. Allerdings machten sich – vor allem beim Schreiben in arabischer Schrift – wiederum die spezifischen normativen Einflüsse des Unterrichts in Hocharabisch geltend.

In Bezug auf das Deutsche zeigte sich gerade auch bei jüngeren Schülern ein Bemühen um eine Aneignung des orthographischen Regelsystems. Der Aufbau regelhafter Strukturen verläuft in diesem Alter auch bei deutschen Kindern noch quer zur schulischen Norm. Orthographische Normabweichungen und Schwierigkeiten, die nicht selten eine extreme Form annehmen und zur Unlesbarkeit eines Textes führten, müssen vor diesem Hintergrund interpretiert werden.

In Bezug auf die Herkunftssprachen zeigte sich deutlich, wie sehr die Kinder in Deutschland und in Marokko bei der spontanen Vertextung unterschiedliche Strategien nutzten. Während die Kinder in Marokko sowohl bei der Verschriftung des Berberischen wie des marokkanischen Arabischen die Aufgabenstellung im Rückgriff auf die schriftkulturellen Strukturen bewältigten, die ihnen dort im Arabischunterricht verfügbar gemacht wurden (und auch da z. T. durchaus originelle Lösungen in der Bewältigung der für sie experimentellen Aufgabe fanden), nutzten die marokkanischen Kinder in Deutschland, auch da wo sie einen traditionellen Arabischunterricht im religiösen Kontext erfahren hatten, und auch da wo sie für die Verschriftung sogar die arabischen Schriftzeichen benutzten, die schriftkulturellen Ressourcen der deutschen Schriftsprache, soweit sie ihnen in der Schule zugänglich geworden waren.

Mit dem Begriff der Matrix-Schrift sollten die orthographischen Strukturierungen der potentiell zugänglichen Schriftsprachen, wie sie im Kontext der Herkunftsgesellschaft und des Aufnahmelandes definiert sind, gefasst werden. Diese Strukturierungen betreffen vor allem die *wörtliche Artikulation* eines Textes: Die Textgliederung, die Wortausgliederung, die Funktionsmarkierung von Wortformen, sowie Repräsentationen der Silbe. Diese stehen im Gegensatz zu den Strukturelementen, die die *Repräsentation* dieser Wortformen liefern, angefangen bei der ästhetischen Form der gewählten Schriftzeichen, die als die „eingebetteten“ Strukturelemente behandelt wurden.

Im Umgang mit diesen Ressourcen konnte zwar bei den einzelnen Schreibern eine gewisse Freiheit und Variation beobachtet werden, doch traten bei den jeweiligen Fallgruppen charakteristische Unterschiede zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland hervor. Diese müssen so interpretiert werden, dass die marokkanischen Kinder ihre Schreibpraxis spontan an den jeweils unterschiedlichen schriftkulturellen Anforderungen der Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft ausrichten. Diese Anforderungen sind von explizit vermittelten schulischen Normen zu unterscheiden, da es sich hierbei um ein Regelwissen handelt, das kein Gegenstand direkter schulischer Vermittlung darstellt, sondern sich z. T. sogar im Konflikt mit normativen Anforderungen der Schule herausbildet.

Textgliederung

Die Ausgliederung der grammatischen Sätze eines Textes mit Schluss- und Anfangsmarkierung im Deutschen setzt bei den marokkanischen Kindern in Deutschland – im Unterschied zur deutschen Vergleichsgruppe - erst ab der 5. Klasse in größerem Umfang ein, nähert sich bei den jüngeren Hauptschülern aber schnell dem Niveau der deutschen Vergleichsgruppe an. Auch in den syntaktisch anspruchsvollen Texten der älteren Schüler der höheren Schulstufen werden nicht alle Möglichkeiten der Interpunktion genutzt – hier sind die höheren Werte der monolingual deutschen Kontrollgruppe nicht direkt vergleichbar. Auffällig ist die komplett fehlende Interpunktion bei den marokkanischen Sonderschülern, auch im Vergleich mit der monolingual deutschen Kontrollgruppe.

Die Gliederung des Textes in Paragraphen, die sich z. T. in zusätzlicher redundanter Form, z. T. als ausschließliches Mittel der Ausgliederung bei den jüngsten Kindern (und einigen älteren Sonderschülern) findet, wird bei einigen Texten der älteren Schüler nur noch sporadisch genutzt, um satzübergreifende Einheiten (Episoden) herauszuheben. In einem Übergangsstadium werden auch satzübergreifende Episoden nur durch Punkte abgetrennt, während innerhalb der Paragraphen Kommata stehen. Die Differenzierung von Punkten und Kommata bei der Abgrenzung von Hauptsätzen ist aber selten.

Der Erwerb der satzinternen Interpunktion („Kommaregeln“), der erst in der Sekundarschule unterrichtet wird, wird auch von älteren marokkanisch-deutschen Schülern nur in Ansätzen gemeistert. Hier besteht ein Rückstand zur deutschen Kontrollgruppe, der im Laufe der Schulzeit nicht mehr aufgeholt wird.

Obwohl die Interpunktion also einen Bereich der deutschen Orthographie darstellt, dessen Erwerb nur von einem Teil der marokkanischen Kinder in Deutschland bewältigt wird, dient sie einem Großteil dieser Kinder auch zur Strukturierung ihrer herkunftssprachlichen Texte. Dies wird vor allem im Vergleich mit den Kontrollgruppen aus Marokko deutlich, wo Interpunktion als Mittel der Textgliederung überhaupt nicht genutzt wird (Indexwerte 2,8:1 für die berberischen und 2:1 für die marokkanisch-arabischen Texte).

Auszeichnungen von Nominalgruppen mit Majuskel

Die Majuskel innerhalb eines Satzes wird bei jüngeren marokkanischen Kindern (und einem Teil der Sonderschüler) noch in großem Maße zur Hervorhebung des linken Wortrandes (meist von Inhaltswörtern) genutzt, ohne dass hierbei Verben und Nomina unterschieden werden. Erst gegen Ende der Grundschule beginnt die Eingrenzung der Majuskelschreibung auf die Kerne von Nominalgruppen, wobei hier bereits eine große Annäherung an die Werte der deutschen Kontrollgruppen erreicht wird. Der bei den ältesten Schülern noch konstatierbare Abstand zu den monolingual-deutschen Kindern ist vor allem dadurch zu erklären, dass in den Texten der marokkanischen Schüler nicht erweiterte, aber erweiterbare Nominalgruppen sehr viel seltener sind. Schwierigkeiten mit der Großschreibung von Elementen des Prädikats finden sich bei deutschen und marokkanisch-deutschen Schülern in vergleichbarem Maß.

Als Strukturelement einer deutschen schriftkulturellen Matrix ist die Majuskelschreibung nur bei Texten in lateinischer Schrift nutzbar. Darüber hinaus besteht aber auch ein auffälliger Unterschied zwischen den beiden Sprachen Berber und marokkanisches Arabisch. Während die Majuskelschreibung bei den berberischen Texten als Indikator der deutschen Matrix durchaus ins Gewicht fällt (Indexwert 3,4 bzw. 2,8 in den älteren Gruppen), ist er bei den Texten in marokkanischem Arabisch sehr schwach (2,6 bzw. 1,9). Ein Grund hierfür dürfte sein, dass definite Nomina in der arabischen Schrifttradition durch die Buchstaben Alif und Lam markiert werden und dass diese besondere graphische Auszeichnung auch bei einem Teil der lateinschriftlichen Texte mit der Majuskelschreibung konkurriert. Auffällig ist, dass gerade die ältesten Schüler wieder stärker von der Nutzung dieses Elements der deutschen Matrix abrücken.

Kasusmarkierungen

Der Aufbau eines zweigliedrigen Paradigmas bei den Kasusmarkierungen (insbesondere am Artikel und am Pronomen) ist bereits bei den jüngsten Kindern zu beobachten. Unterdifferenzierungen treten vor allem beim indefiniten Artikel und dem Possessivum auf, bei denen zunächst überwiegend die unmarkierte Form verwendet wird. Auch bei den jüngeren Schülern der Sekundarstufe ist die Differenzierung von drei Kasusformen im Paradigma noch nicht gesichert. Hierbei müssen regionalsprachliche Besonderheiten wie der „Akkusativ“ im Rheinland und in Norddeutschland berücksichtigt werden, die auch bei monolingual deutschen Kindern in Erscheinung treten.

Allerdings bleibt auch bei den älteren Schülergruppen ein großer Abstand zwischen den marokkanisch-deutschen und den monolingual-deutschen Vergleichsgruppen erhalten: nur ein Teil der ältesten marokkanischen Schüler erreicht hier ein der deutschen Schriftsprache angemessenen Grad der Beherrschung. Der Rückstand der Sonderschüler zur deutschen Vergleichsgruppe ist im Bereich der Kasusmarkierungen weniger auffällig als bei den anderen Bereichen der Orthographie.

Eine Erklärung für die vom sonstigen Trend abweichende Entwicklung beim Erwerb der marokkanischen Kinder könnte sein, dass die auch für die gesprochene Sprache grundlegende Differenzierung von Nominativ und Akkusativ im Paradigma relativ früh erreicht ist, aber der weitere Ausbau stagniert. Eine für den mündlichen informellen Sprachgebrauch durchaus angemessene Beherrschung der

Kasusunterscheidungen im Deutschen erweist sich beim Gebrauch der deutschen Schriftsprache als unzureichend.

Die Herkunftssprachen kennen kein dem Deutschen vergleichbares Kasussystem. Die Differenzierung der morphologischen Markierung des Nomens nach freiem Status und status constructus im Berberischen liegt nicht nur in Bezug auf die syntaktischen Kontexte quer zur Differenzierung von Kasus im Deutschen, sondern ist auch morphologisch – als Ablaut am linken Rand des Nomens – ohne Parallele. Da im Deutschen das Nomen selbst nur in sehr geringem Maß Kasusmarkierungen erhält, konnte in diesem Bereich der Einfluss der deutschen Matrix im Sinne einer Neutralisierung der Opposition von freiem Status und status constructus gefasst werden.

Dieser Indikator erwies sich bei der Analyse der berberischen Texte als relativ robust, allerdings bei den jüngeren Kindern eher als bei den älteren (Indexwerte 4,8 bei den Schülern der 2. Klasse, aber nur 3,6 bei den jüngeren Sekundarschülern). Ein Teil der älteren Kinder vor allem des Essener Umfelds differenziert hier zumindest in einem Teil der Kontexte beide Formen, was die Wirksamkeit der deutschen Matrix relativiert. Der Kontrast zu den Kindern aus Marokko ist aber dennoch erheblich (Indexwerte 4,3 zu 1,7)

Die Wortgrenzen

Die Ausgliederung der Funktionswörter als eigener graphischer Einheiten ist ein Grundzug der deutschen Orthographie, der üblicherweise bereits im zweiten Schuljahr gesichert ist. Hierin stellen auch die marokkanischen Kinder in Deutschland keine Ausnahme dar. Nur einige ältere Grundschüler und die Gruppe der Sonderschüler verhalten sich in diesem Bereich auffällig.

Die Sicherheit, über die auch marokkanische Kinder in der deutschen Orthographie verfügen, wenn sie Pronomina, Artikeln, Präpositionen und andere klitisierbare Elemente als eigene Wörter ausgliedern, verleiht diesen Indikator ein besonderes Gewicht bei der Verschriftung der Herkunftssprache im Kontrast mit der arabischen Schriftkultur in Marokko.

Die Zusammenfassung der unterschiedlichen nominalen und verbalen Indikatoren zeigte bereits eine nach Herkunftssprachen differenzierte Verteilung: im verbalen Bereich erwies sich die Wirksamkeit der deutschen Matrix vor allem bei den Texten in marokkanischem Arabisch, viel weniger im Berberischen. Im nominalen Bereich war sie dagegen in beiden Sprachen hoch. Ein starker Einfluss der deutschen Matrix im verbalen Bereich trat immer in Verbindung mit entsprechenden Abtrennungen im nominalen Bereich auf, aber nicht umgekehrt.

Der wichtigste in diesem Bereich untersuchte Indikator ist die Abtrennung der (monophonematischen) Präposition vom folgenden Nomen. Obwohl diese Präpositionen mit dem Nomen eine prosodische Einheit bilden, werden sie bei den marokkanischen Texten aus Deutschland überwiegend von diesem abgetrennt. Dies gilt in etwa demselben Umfang für die lateinische und die arabische Schrift. Der Kontrast ist auch im Vergleich mit den Kindern aus Marokko sehr ausgeprägt, vor allem bei den berberischen Texten (Indexwert 4,3 gegenüber 1,7). Dies gilt weniger

für das marokkanische Arabisch, da dort die orthographische Norm des Hocharabischen bei der Klitisierung der Präpositionen enge Grenzen setzt (Indexwert 3,6 gegenüber 3,0).

Beim marokkanischen Arabisch zeigte dagegen der Indikator der Behandlung der Definitheitsmarkierung (Schreibung mit al- bzw. arabisch Alif + Lam) eine starke Wirkung der deutschen Matrix, die hier die Abtrennung des Determinativs vom folgenden Nomen verlangt. Im Konflikt zwischen unterschiedlichen Schreibungen kam es hier oft auch zur völligen Tilgung dieser Nominalmarkierung, deren phonetisches Fundament vor allem bei Assimilation des [l] eher schwach ausgeprägt ist. Der Kontrast wird im Vergleich mit den Texten aus Marokko deutlich sichtbar (Indexwert 3,0 gegenüber 1,0).

Auch die Abtrennung der Verbauffixe erwies sich vor allem als eine Domäne des marokkanischen Arabischen, da die Durativmarkierung [ka-], die beim Gebrauch des Imperfektivs im Hauptsatz obligatorisch ist, die Bildung eines prosodisch und graphisch selbständigen Pseudowortes ermöglicht. In den lateinschriftlichen Texten ist diese Abtrennung nahezu regelhaft, in den arabischschriftlichen immer noch in erheblichem Umfang vorhanden. (Indexwert 3,1 gegenüber 1,4) Im Berberischen ist dieses Phänomen auch zu beobachten, aber deutlich abgeschwächt (Indexwert 2,3 gegenüber 1,1).

Phonographische Markierungen

Auch die marokkanischen Kinder in Deutschland lernen, wenn auch mehr oder weniger implizit, dass die Orthographie des Deutschen nicht nur in der Zuordnung von Lauten und Zeichen besteht, sondern dass auch Silbenstrukturen mithilfe der Orthographie repräsentiert werden. Zu diesem Wissen gehört, dass in der Reduktionssilbe auch dann ein Vokalbuchstabe <e> zu schreiben ist, wenn nur ein silbischer Konsonant zu hören ist, oder dass das offene Schwa in der Schrift als <er> repräsentiert wird. Auffälligkeiten in diesem Bereich betreffen überwiegend die Grundschüler der zweiten Klasse sowie einige ältere Grund- und Sonderschüler.

Dieses Wissen ermöglicht es den Kindern, auch in ihren herkunftssprachlichen Texten Silben mithilfe von Vokalbuchstaben zu markieren. Wiederum gilt dies nicht nur für die Texte in lateinischer Schrift, sondern auch für die arabischschriftlichen Texte, deren Markierungen des Reduktionsvokals Schwa zwar deutlich unter den lateinschriftlichen liegen (97% zu 46% für marokkanisches Arabisch und 86% zu 32% für Berberisch), aber immer noch z. T. erheblich über den Markierungen in den Vergleichstexten aus Marokko (46% gegenüber 8% bei den Texten im marokkanischen Arabisch und 32% zu 22% bei den Texten in Berberisch).

Der Indikator Reduktionssilbe / Schwa-Silbe als Strukturelement der deutschen Matrix erwies sich in beiden Sprachen als einer der stärksten. Die Indexwerte für Berberisch sind hier 3,9 in Deutschland und 1,5 in Marokko, für marokkanisches Arabisch: 4,3 in Deutschland und 1,0 in Marokko. Die stärkeren Kontraste beim marokkanischen Arabisch rühren daher, dass bei arabischen Texten die Norm der Orthographie des Hocharabischen, in der Schwa-Silben immer Kurzvokalen entsprechen, einen noch größeren Einfluss hat.

Da ihnen das Deutsche ein Modell für sehr komplexe Silbenränder liefert, sind die meisten Kinder auch in der Lage, in ihrer Herkunftssprache komplexe Ränder adäquat darzustellen. Nur wenige Kinder greifen zum Mittel der Abtrennung einzelner Elemente mithilfe von Vokalbuchstaben oder zur Auslassung von Konsonanten. In der Darstellung komplexer Silbenränder lässt sich daher eine deutsche schriftkulturelle Matrix nur unzureichend von einer arabischen differenzieren, weshalb dieser Indikator nicht weiter berücksichtigt wurde.

Obwohl die arabische Schrift ein Inventar von drei Buchstaben enthält, die zur Darstellung der Halbkonsonanten w und j, aber auch der Langvokale u:, i: und a: genutzt werden können, fixiert die Orthographie des Hocharabischen Silbenkerne in der Regel nur mit Hilfszeichen, d.h. abgesehen von Lernertexten der Grundschüler und vom Korantext überhaupt nicht. Dies stellt die marokkanischen Kinder in Deutschland bei der Repräsentation von Vokalen vor erhebliche Probleme. Dies gilt vor allem für die Texte in marokkanischem Arabisch, bei denen ein stärkerer normativer Einfluss des Unterrichts im Hocharabischen wirksam ist, der bei der Schreibung der Vokale zu einer hyperkorrekten Tilgung auch der meisten Langvokale führt.

Im Berberischen ist dieser Einfluss weniger stark wirksam: hier kann sich die deutsche Matrix, Vokale – unabhängig von ihrer grammatischen Funktion - mithilfe von Buchstaben darzustellen, umso stärker ausbreiten, je weniger weit die Lerner in der Orthographie des Hocharabischen fortgeschritten sind.

Es spricht einiges dafür, dass die Verhältnisse in Marokko genau spiegelverkehrt sind: das Prinzip der Orthographie des Hocharabischen wird so weit beherrscht, dass im marokkanischen Arabisch eine normativ korrekte und ausreichend große Zahl vokalischer Kerne verschriftet wird, während im Berberischen der größere Einfluss der hocharabischen Matrix eine buchstabenförmige Schreibung von Vokalen zumindest erschwert, wenn nicht blockiert.

Bei den Schreibungen des Hocharabischen in Deutschland bestätigt sich diese Tendenz: die Kinder tendieren eher dazu, auch Langvokale unmarkiert zulassen, als Kurzvokale mit Buchstaben zu markieren. Nur wenige sehr weit fortgeschrittene Lerner (Gymnasiasten) beherrschen die Opposition von Lang- und Kurzvokalen im Hocharabischen, was sich erst bei der Schreibung unbekannter Texte zeigt. Auch nach längerem und regelmäßigem Besuch des arabischen Unterrichts gelingt es einem Teil der Kinder nicht, einen häufig gebrauchten Schriftzug aus dem Koran fehlerfrei zu schreiben.

Es spricht einiges für die Annahme, dass die stärkere Orientierung der arabophonen am Modell des Hocharabischen eine Barriere für ihre experimentellen Verschriftung darstellt, die bei den berberophonen Kindern, auch wenn sie in arabischer Schrift schreiben, nicht in derselben Weise wirksam ist.

Die marokkanischen Kinder in Deutschland verfügen überwiegend bereits im zweiten Schuljahr – vergleichbar mit monolingual deutschen Kindern – über ein grundlegendes Wissen der Zusammenhänge von Phonemen und Graphemen im Deutschen. Dies ermöglicht es ihnen, nicht nur ihre deutschen Texte weitgehend phonographisch plausibel zu verschriften, sondern auch, für ihre Herkunftssprachen

die nötigen Zuordnungen von Lauten zu Buchstaben vorzunehmen, die erforderlich sind, um auch Laute, die es im Deutschen nicht gibt und für die die Kinder daher auch keine Grapheme kennen, adäquat zu verschriften. Die Zuordnungen der Kinder vor allem im Grundschulalter sind durch phonetisches Wissen über die Artikulation der Laute ihrer Muttersprache geleitet und daher in der Tendenz sehr regelhaft. Nur bei einer kleineren Gruppe von Kindern kommt es zu starken Inkonsistenzen, die vor allem dann auftreten, wenn innerhalb des Textes die Zuordnungen der Grapheme zu Phonemen häufig wechseln bzw. die Zahl der mit einem Graphem dargestellten Phoneme besonders hoch ist.

Die Ebene der Repräsentation einzelner Phoneme mit den je nach Schriftsystem und Referenzsprache zur Verfügung stehenden Mitteln konnten bei der Diskussion der Einflüsse einer deutschen schriftkulturellen Matrix nicht berücksichtigt werden, da es sich hier eher um „eingebettete“ Strukturen handelt, die weniger stark durch die Vorgaben der Matrix als die jeweiligen Möglichkeiten des Schriftsystems bestimmt sind.

Angesichts der insgesamt recht weit entwickelten phonographischen Fähigkeiten der marokkanischen Kinder in Deutschland fallen die relativ schwachen Leistungen bei der Schärfungsschreibung ins Auge. Dies gilt nicht nur im Bereich der einsilbigen Schärfungswörter, bei denen ein Wissen um morphologische Konstanz in der Wortfamilie erforderlich und die Verdoppelung des Konsonantenzeichens daher nicht direkt aus der gesprochenen Wortform ableitbar ist, sondern auch bei der phonologisch fundierten Schärfungsschreibung im festen Anschluss von offener betonter Silbe und Reduktionssilbe, die im Vergleich zu deutschen Kindern relativ spät, nämlich erst ab der 5. Klasse, gemeistert wird. Die Sonderschüler weichen auch bei diesem Indikator besonders auffällig von der deutschen Vergleichsgruppe ab, während die Werte der ältesten Schülergruppen und der monolingualen Kontrollgruppen schon sehr nah beieinander liegen.

Ein Grund für die Verzögerung beim Erwerb der Schärfung dürfte sein, dass die phonologische Grundlage der Schärfung bis heute in den Schulen nicht adäquat vermittelt wird. Die Verdoppelung des Konsonantenzeichens konnte daher als Indikator für eine lateinisch-deutsche schriftkulturelle Matrix nicht verwendet werden.

7.2.5. Schriftkultur und Orthographie

Die globale Gegenüberstellung der Daten aus den Analysen der Textstrukturen und der Orthographie zeigen, dass beide Indices in hohem Maße korrelieren. Der Erwerb allgemeiner Textkompetenz und der orthographischer Mittel der Textgestaltung stehen also in einem sehr engen Zusammenhang. Auffällig ist aber, dass beide Größen zu Beginn und am Ende der Schullaufbahn besonders eng beieinander liegen, während sie im mittleren Feld, also bei den jüngeren Sekundarschülern, besonders weit auseinander treten.

Hier sind zwei Fallgruppen mit gegenläufigen Tendenzen zu unterscheiden: bei den jüngeren Hauptschüler steht orthographische Richtigkeit über der Differenzierung der Textstruktur: sie schöpfen ihre Möglichkeiten einer literaten Textstruktur nicht voll

aus, legen dagegen den Hauptakzent ihrer Bemühungen auf den Bereich der orthographischen Markierungen

Bei den (überwiegend gleichaltrigen) Sonderschülern ist das umgekehrte Phänomen zu beobachten, dass hier die orthographischen Kompetenzen hinter denen der Strukturierung literater Texte zurückbleiben. Diese Schüler verfügen über mehr Ressourcen, auch ihre schriftlichen Texte inhaltlich zu strukturieren, als es die verwendeten orthographischen Mittel erkennen lassen. Nimmt man hier noch den bereits diskutierten Befund einer höheren – auch schriftlichen – Kompetenz in der Gestaltung literater Texte in der Muttersprache hinzu, verstärkt sich der Eindruck, dass hier Orthographie nur noch als Barriere erscheint, die am besten ganz über Bord geworfen wird. Dass sich bei der Verschriftung der herkunftssprachlichen Texte dennoch Einflüsse der deutschen Matrix zeigen, kann nur so interpretiert werden, dass diese Ressourcen im Unterricht nicht zur Geltung kommen können.

7.2.6. Konsequenzen für die Schule und Lehrerbildung

Die spontan gewählte (und gefundene!) Ausrichtung der marokkanischen Kinder in Deutschland auf die deutsche Matrix-Schriftlichkeit ist eine kulturelle Integrationsleistung, die von der Schule nicht honoriert wird. Die detaillierten Analysen und das Diagnoseverfahren zur Evaluierung dieser Leistungen im Projektbericht machen allerdings auch deutlich, dass ihre Valorisierung und ein fördernder Umgang damit in der Schule hohe Anforderungen an die Lehrer stellt, gebunden an eine Umorientierung der entsprechenden Lehrerausbildung in diesem Bereich.

Insofern hat das Projekt, auch wenn es im Bereich der wissenschaftlichen Grundlagenforschung angesiedelt ist, unmittelbar praktische Konsequenzen für den Bildungsapparat, die über den hier analysierten exemplarischen Fall der marokkanischen Migrantenkinder hinausgehen. Zugleich ist deutlich geworden, dass die bisherige Forschung, die überwiegend auf die mündlichen/kommunikativen Praktiken abstellt, die spezifischen Integrationsleistungen dieser Migranten ausblendet. Die Projektergebnisse sollten dazu beitragen, dass hier eine Umorientierung erfolgt.

Anhänge

Anhang 1

Grammatische Analyseraster zu den untersuchten Sprachen (Deutsch, Hocharabisch, marokkanisches Arabisch, Berberisch [Tarifit])

Die folgende Zusammenstellung stellt die Kontraste im Sprachbau der untersuchten Sprachen heraus, die den Hintergrund der Analysen im Text bilden und auf die dort verwiesen wird. Es handelt sich auf diesem knappen Raum selbstverständlich nicht um ein auch nur annähernd vollständige Darstellung der grammatischen Strukturen – dafür sei auf die Standarddarstellungen verwiesen.

1. Grammatische Grundkategorien (Syntax, Morphologie)

A. Satz

Grundlage ist die propositionale Struktur, die semantisch als Prädikation (Prädikat und Argumente) gefasst werden kann.

In diesem Sinne können auch orate Texte in Propositionen zerlegt werden ("propositionale Sequenzen"). Der Kern einer propositionalen Struktur kann weiter modifiziert / spezifiziert werden: in der üblichen Redeweise durch adverbiale Konstituenten.

Zwei Arten von Prädikationen können unterschieden werden:

- die Zuschreibung eines qualitativen Prädikats
- eine narrative Prädikation (die ein qualitatives Prädikat inkorporiert)

Hier unterscheiden sich die Bauverhältnisse erheblich:

A. Satzbau I

	DEUTSCH	HOCH-ARABISCH	MAROKK ARABISCH	TARIFIT
qualitative Prädikation	Kopula + nominales "Prädikativ"	Nominalsatz		
		Adjunktion von (nominalen) Subjekt + Prädikat		(nicht-verbale) Kopula + (nominales) Prädikat
narrative Prädikation	finites Verb + regierte Ergänzungen	Verbalsatz		
		finites Verb + regierte Ergänzungen		

A1: Qualitative Prädikation: Nominalsatz

Hocharabisch: Subjekt in Anfangsstellung

1 l-hilal-u huna
DEF-Mond-NOM hier
Hier ist der Mond.

Marokkanisches Arabisch (K5M:5):

2 u hnaja l-hilal
und hier DEF-Mond
Und hier ist der Mond.

3 (K5,M7):

hadak l-wəld f-l-qama
 DEM DEF-Junge in-DEF-Bett
 Dieser Junge ist im Bett.

Berberisch: ohne Kopula (K92TR:1)

4 qa ðin iz n- uħənza ð iz n- weqzin
 PRÄS dort INDEF von-Junge.C und INDEF von-Hund.C
 Da ist ein Junge und ein Hund.

Berberisch: mit Kopula (NK17:37)

5 purki nətta ð- aməzjan
 weil (span.) PP.3S KOP- klein
 weil er klein ist.

A2. Narrative Prädikation

Hocharabisch:

6 ċālas-a řala l-kursij-i
 Sitz:PF-3SM auf DEF-Stuhl-GEN
 Er saß auf dem Stuhl.

Marokkanisches Arabisch:

7 ma lqa ha -f
 NEG find:PF.3SM 3SF-NEG
 Er fand sie nicht.

Berberisch: (K2, 8)

8 wa j- ufi řa řaqaqra -n -əs
 NEG 3SM-find:PFNEG NEG Frosch von- -PS.3.S.
 Er fand seinen Frosch nicht mehr.

Für literate Strukturen sind diese Bauformen als Vorgaben fest: Texte müssen in Sätze ohne Rest zerlegbar sein. Orate Strukturen haben diesen Filter nicht: Hier gilt die Interpretierbarkeit, die durch (implizite) Kontextfaktoren gesteuert sein kann, als entscheidendes Kriterium. Insofern sind hier fragmentarische Strukturen, zusätzlich überlagert durch Planungs- u.ä. Störungen, häufig.

Orat finden sich auch im Deutschen verblose Propositionen (*ich und Bier trinken?*).

B. Satzbau I: Wortstellung (Aussagesatz)

DEUTSCH	HOCH-ARABISCH	MAROKK ARABISCH	TARIFIT
Mindestens zweigliedrig (evtl. "expletives" Subjekt)	Nominalsatz: zweigliedrig Verbalsatz: nötig nur das (verbale) Prädikat (minimal: eingliedrig)		
Verb-zweit (freie Belegung des Vorfeldes)	Nominalsatz: Subjekt < Prädikat Verbalsatz: Verb-initial, nur markierte Topikalisierung als Herausstellung einer Ergänzung	Nominalsatz: Subjekt < Prädikat Verbalsatz: Verb-intial, aber bei definitivem Topik, dessen Erststellung üblich (mit korrespondierenden Personalmarkierung am Prädikat	

Zur Wortstellung im Nominalsatz vgl. 1-5

Hocharabisch:

Verbinitiale Stellung

9 ʔumma yaʕāba haða l- walad-u fuwaiʔan ʕalai -hi
 Dann sich ärger:PF.3SM DEM.M DEF Junge ein bißchen auf-PS.3SM
 Dann hat sich der Junge ein bißchen über ihn geärgert.

Markierte Topikalisierung:

10 ʔal-walad-u xaraġ-at ilai-hi bumat-un
 DEF-Junge-NOM hinausgeh:PF.3SF zu-3SM Eule-INDEF.NOM
 Zu dem Jungen kam eine Eule heraus.

marokkanisches Arabisch:

Vorfeldbelegung mit definitivem Subjekt (OK5:18):

11 tamma haðak l- wald zɬaf ʕwija ʕli: -h
 dann DEM.M DEF Junge sich.ärger:PF.3SM ein bißchen zu PS.3.S.M
 Dann hat sich der Junge ein bißchen über ihn geärgert.

Verbinitiale Stellung bei indefinitem Subjekt (OK22:19)

12 xurɜ-t le -h waħəd l- far
 herauskomm:PF zu-3SM INDEF DEF-Maus
 Es kam eine Maus zu ihm heraus. / Eine Maus kam zu ihm heraus.

Berberisch:

Vorfeldbelegung mit definitivem Subjekt (K2:7):

13 aħram tuɣa i- t̥t̥əs ik uqzin n -əs
 Junge.F PRÄT 3SM-schlaf:PF mit Hund.C von-3SM
 Der Junge schlief mit seinem Hund.

Verbinitiale Stellung bei indefinitem Subjekt (OK22:19)

14 ʔə- ffəɣ -d sənni muka
 3SF- hinausgeh-DIRP von dort Käuzchen
 Von dort kam ein Käuzchen heraus.

C. Satzausbau: Hypotaxe

<i>Propositionaler Ausbau eines</i>	DEUTSCH	HOCH-ARABISCH	MAROKK ARABISCH	TARIFIT
Satzglied(es) Adverbials	(finit(er)) Nebensatz oder Infinitiv- konstruktion, i.d.R. syndetisch	finit(er) Nebensatz (syndetisch oder asyndetisch)		
(nominalen) Attributs	(finit(er)) Relativsatz (mit Relativpronomen)	Asyndetischer finiter Nebensatz, ggf. für Definitheit markiert oder Partizipialkonstruktion		Partizipialkonstruktion

Marokkanisches Arabisch

Asyndetischer Finalsatz (K5M9):

15 u hada ra -h bya i- hrəb
 und DEM PRÄS-3SM woll:PF.3SM 3SM- flieh.IPF
 Und dieser wollte fliehen

Syndetischer Finalsatz (OK4 M03):

16 u dar -ha f-waħəd z- zuʒaʒa **baʃ** ma tə- hrəb -ʃ li -h
 und mach:PF.3SM-3SF in INDEF DEF-Flasche damit NEG 3SF-flieh:IPF- NEG für-.S.M
 und er hat ihn in eine Flasche getan, damit er ihm nicht abhaut.

Relativsatz (OK5MA, M54): syndetisch

17 θəmma rkəb foq hadik ʃ-ʃaʒra **lli** təħ -t
 dann steig:PF.3SM auf DEM.F DEF-Baum REL fall:PF-3SF
 Dann stieg er auf diesen Baum, der umgefallen war.

Berberisch:

Asyndetischer Finalsatz: (K41:3)

18 uʃa aħram -nni iruħ að i-~~ttəs~~
 dann Junge-DEM 3SM-geh:PF SUB 3SM-schlaf:AOR
 Dann ging der Junge schlafen (=ging, um zu schlafen).

Indirekter Fragesatz, syndetisch (K127M, 20f.)

19 imken war i- zri ʃa mani i- ggur
 vielleicht NEG 3SM-seh:PFNEG NEG wo 3SM- geh:IPF
 Vielleicht sah er nicht, wohin er ging.

Relativsatz, Partizipialkonstruktion (NK17, M9):

20 nətta ð θqzint -nni x -as i- ʕəzz -n
 PP.3SM und Hündin.C -DEM auf -PSI.3S PZA- liebhab:PF-PZA
 Er und die Hündin, die er lieb hat.

Erläuterungen:

Da die afroasiatischen Sprachen keinen *Infinitiv* kennen, haben sie keine Infinitivkonstruktionen. Nur attributiv sind infinite Konstruktionen üblich (Partizipialkonstruktionen, die im umgangssprachlichen Deutsch unüblich sind: *Einen weißen Anzug tragend kam Hans nachhause*)

Die *Syndese* (Einleitung des Nebensatzes durch eine Verknüpfungspartikel [Konjunktion ...]) ist im Deutschen die Regel, in den afro-asiatischen Sprachen aber eher die markierte Ausnahme, die zur Verdeutlichung genutzt wird. Im Deutschen findet sich Asyndese nur bei bestimmten Objektsätzen ("direkte Rede ..."), in denen dann auch die Hauptsatz-Wortstellung genutzt wird:

Hans sagte, er käme morgen

oder bei Konditionalgefügen mit besonderer Verbstellung:

Kommt Hans morgen, fahren wir ins Grüne

Im Deutschen wird der *Relativsatz* durch ein Relativpronomen eingeleitet, das im Relativsatz eine Satzgliedfunktion erfüllt. Die afroasiatischen Sprachen haben ein solches Relativ-pronomen nicht: Die Attributsätze sind hier wie andere Sätze auch vollständig ausgebaut.

Das Arabische markiert die propositional ausgebauten Attribute für ihre Definitheit (s.u. E). Nur das Hocharabische markiert an der Form dieser Definitheitsmarkierung Kongruenzmerkmale (Genus, Numerus).

D. Morphologie I: verbal

DEUTSCH	HOCH-ARABISCH	MAROKK ARABISCH	TARIFIT
Kategorien: Tempus, Modus, Person Tempus: synthetisch: Vergangene vs. Nicht- vergangen; weitere Differenzierungen analytisch	Kategorien: Aspekt, Modus, Person synthetisch: Aspekt: Perfektiv vs. Imperfektiv weitere (temporale) Differenzierungen analytisch	Kategorien: Aspekt, Modus, Person Synthetisch: Aspekt: Perfektiv vs. Imperfektiv Weitere aspektuelle, modale und auch temporale Differenzierungen analytisch (Präfixe und Periphrasen)	Kategorien: Aspekt, Modus, Person synthetisch: Aspekt: Perfektiv vs. Imperfektiv einige weitere aspektuelle Modifikationen im komplexen Prädikat analytisch (Präfixe und Periphrasen)
formal: synthetisch durch Suffigierung analytisch durch Auxiliar + infinite Verbform	formal: synthetisch durch Suffigierung für das Perfektiv, Präfigierung für das Imperfektiv Periphrastische Formen durch Partikelmodifikation oder Sequenzen von finiten Formen (es gibt keinen Infinitiv)	formal: synthetisch durch Kombination von Suffigierung und Präfigierung (Differenz von Perfektiv / Imperfektiv durch die Stammbildung) Periphrastische Formen durch Partikelmodifikation oder Sequenzen von finiten Formen (es gibt keinen Infinitiv)	

Unterschieden wird:

zeitliche Markierungen im weiteren Sinne (u.U. adverbial) und grammatikalisierte

Markierungen im Prädikat:

Tempus: Interpretation der Zeitverhältnisse in Bezug auf die Sprechsituation

Taxis: relative Zeitverhältnisse in komplexen propositionalen Strukturen

Aspekt: Zeitverhältnisse in der Proposition

Marokkanisches Arabisch:

Perfektiv: (K30MA, 25)

21 u haduk xərʒ-u mən l-ma
 und DEM.M hinausgeh:PF-3P aus DEF-Wasser
 Und diese gingen aus dem Wasser heraus.

Imperfektiv: (OK17MA, 13):

22 ka- i- qəlləb ʕli -ha

DUR- 3SM- such:IPF auf PS.3SF
 Er ist auf der Suche nach ihr.

Personalmarkierungen am Verb: (Δ = Verbstamm)

			Hocharabisch		Marokkanisches Arabisch		Berberisch
			Suffix- konjugation	Präfix- konjugation	Suffix- konjugation	Präfix- konjugation	Perfektiv / Imperfektiv
		Stamm	katab-	-ktub-	ktāb		xðəm
Numerus	Person	Genus					
Singular	1.	m / w	Δ -tu	ʔa- Δ- u	Δ -t	n- Δ	Δ -əγ
	2.	Männl.	Δ -ta	ta- Δ- u	Δ -ti	t- Δ	θ- Δ -əð
		Weibl.	Δ -ti	ta- Δ-i:na		t- Δ-i	
	3.	Männl.	Δ -a	ja- Δ- u	Δ -	i- Δ	i- Δ
		Weibl.	Δ -at	ta- Δ- u	Δ -at	t- Δ	t- Δ
Plural	1.	m / w	Δ -na:	na- Δ- u	Δ -na	n- Δ- u	n- Δ
	2.	Männl.	Δ -tum	ta- Δ- u:na	Δ -tu	t- Δ- u	t- Δ -əm
		Weibl.	Δ -tunna	ta- Δ- na			t- Δ -ən-t
	3.	Männl.	Δ -u	ja- Δ - u:na	Δ -u	i- Δ - u	Δ -ən
		Weibl.	Δ -na	ja- Δ- na			Δ -ən-t

Temporale Verankerung:

im Nominalsatz (OK1MA, 1)

23 wāḥəd l- wəld kan ʕənd-u ā- ʕifdaʕ djal -u
 INDEF DEF Junge sei:PF PRÄP-3.S.M DEF Frosch von-3.S.M
 Ein Junge hatte seinen Frosch.

Im komplexen Prädikat (periphrastische Form): Beide Formen sind finit! (K30:M50)

24 u kan -u j- fuf -u ʕi ḥəza
 und sei:PF -3P 3-seh:IPF -P etwas
 Sie schauten etwas an.

Berberisch:

Perfektiver Aspekt (NK15, M5):

25 i- ~~tes~~ wəḥram -a
 3.SM- **schlaf:PF** Junge.C -DEM
 Der Junge schlief.

Imperfektiver Aspekt: (NK10:14)

26 aqqa j- **t- rəya** -as
 PRÄS 3SM-IPF-ruf -IO.3S

Da ruft er ihn.

Temporale Verankerung (vgl. oben S.13):

27 aħram **tuya** i- t̤t̤əs ik uqzin n -əs
 Junge.F PRÄT 3SM-schlaf:PF mit Hund.C von-3SM
 Der Junge schlief mit seinem Hund.

Komplexes Prädikat: (aspektuelle Modifikation)

(SNK16, 7)

28 ufa i- **kka** i- t̤t̤əs nətta ð uqzin -n -əs
 dann 3SM- **aufsteh:PF** 3SM- schlafPF PP3SM KOP Hund-von-3SM
 Und dann schlief er ein ("machte sich ans schlafen"), er und sein Hund.

E. Nominal

DEUTCH	HOCH-ARABISCH	MAROKK ARABISCH	TARIFIT
Kategorien: synthetisch: Kasus, Numerus (Genus durch Wortbildung) analytisch: Definitheit	Kategorien (synthetisch): Kasus, Numerus, Genus (Numerus und Genus z.T. lexikalisch), Definitheit	Kategorien (synthetisch): Numerus, Genus (Numerus und Genus z.T. lexikalisch), Definitheit	Kategorien: (synthetisch): Numerus, Genus (Numerus und Genus z.T. lexikalisch)

Deutsch:

Er stieg auf den alten großen Baum.

Die Nominalgruppe ist durch den bestimmten Artikel (in Form einer eigenen Wortart) insgesamt als definit markiert. Genus und Kasus (Akkusativ maskulin) sind am bestimmten Artikel (*den*) sowie an den beiden Adjektiven (*-en*) markiert.

Hocharabisch:

29 saʕada ʕala ʃ- ʃazar-at-i l-qadi:m-at-i l-kabi:r-at-i
 steig:PF.3SM auf DEF-Baum-F-GEN DEF-alt-F-GEN DEF-groß-F-GEN
 Er stieg auf den alten großen Baum.

Jedes Glied der Nominalgruppe ist durch ein Präfix als definit markiert. Genus und Kasus werden durch Suffixe ausgedrückt.

Marokkanisches Arabisch:

30 t̤l̤əʕ ʕla ʃ- ʃəzr-a l-qdi:m-a l-kbi:r-a
 steig:PF.3SM auf DEF-Baum-F DEF-alt-F- DEF-groß-F
 Er stieg auf den alten großen Baum.

Das marokkanische Arabisch verfügt keine Kasusmarkierungen, verhält sich ansonsten analog zum Hocharabischen.

Berberisch

31 r-gaʕʕəð x- ʃəza-θ [-nni] θa-mqran-t
 3SM-stieg:PF. auf Baum-F [-DEM] F-groß-F
 Er stieg auf den großen Baum.

Die Femininmarkierung ist am Adjektiv als Präfix- und Suffix, am Nomen nur als Suffix markiert. Das Berberische kennt weder Kasus- noch Definitivmarkierungen, nutzt aber z.T. Demonstrative in dieser Funktion. Funktionale Äquivalente der Kasusmarkierungen sind im marokkanischen Arabischen und im Berberischen (grammatikalisierte) Bildungen mit Präpositionen.

2. Phonologische Grundkategorien

A. Prosodisches

DEUTSCH	HOCH-ARABISCH	MAROKK. ARABISCH	TARIFIT
FESTER Wortakzent ("expiratorisch")	Wortakzent fest in Abhängigkeit von der Silbenstruktur	- kein fester Wortakzent - "musikalische" Wortkontur - Akzentuierung in Funktion von Äußerungskontur	

B. Silbenstruktur

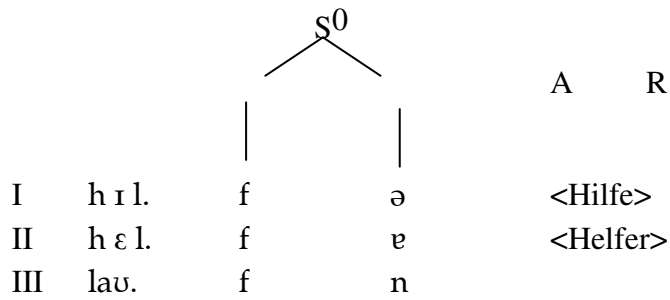
DEUTSCH	HOCH-ARABISCH	MAROKK. ARABISCH	TARIFIT
- abhängig von Akzentkontur: bei prominenter Silbe vgl. 2B1 bei Reduktionssilbe 2B.2. daneben noch nicht-prominente, nicht-reduzierte Silbe	restriktiver Silbenbau: nur wortfinal (in Pausa) komplexer Endrand möglich	- "Bewegungssilbe": ohne vokalischen Kern möglich - komplexe Silbenränder (vor allem Anfangsränder) möglich, auch unabhängig von Sonoritätskontur - nackte Silben (im absoluten Anlaut) möglich [Berberisch bzw. berber. geprägtes Arabisch]	

2B.1. Prominente Silbe

	S ⁰					
	A		R			
		N		E		
					E1	E2
I	R	a	:		tə	<Rate>
II	R	a	s		tə	<raste!>
III	R	a			tə	<Ratte>
IV	R	a	:	s	tə	<(er) raste>

Vier unterschiedliche Bauformen: I: offene Silbe mit losem Anschluss. II: geschlossene Silbe mit festem Anschluss. Der Anschlusskonsonant [s] bildet den Endrand der Silbe. III: offene Silbe mit festem Anschluss. Der Anschlusskonsonant [t] bildet den Anfangsrand der folgenden Silbe. Dieser Silbentyp erfordert eine orthographische Markierung (Schärfung) IV: geschlossene Silbe mit festem Anschluss. Der Anschlusskonsonant ist in derselben Silbe, ohne dass er den Vokal verkürzt. Diese Silbe wird in der Orthographie häufig durch ein Dehnungszeichen, z.B. <h> markiert <er rahmte>.

2B.2. Reduktionssilbe:



In I und II ist Reim der Silbe ein Reduktionsvokal (“Murmelvokal”, Schwa); in III ist er ein silbischer Konsonant.

2C.1. Unmarkierte Silbe

Bei der unmarkierten Silbe sind keine Beschränkungen der Bauform gegeben. Entsprechend sind für diese auch keine orthographischen Sonderschreibungen nötig.

C. Segmentales I: Vokalinventar

	DEUTSCH	HOCH-ARABISCH	MAROKK ARABISCH	TARIFIT
gespannt	i y e ø u o ɑ	i: u: a:	i u a	
ungespannt	ɪ ʏ ε œ ʊ ɔ a	ɪ u a		
zentralisiert	ə ɐ		ə ɐ	

D. Segmentales II: Konsonanteninventar

		labial labio- dental	dental, alveolar	dental (velaris.)	palatal /velar	uvular	pharyng.	glottal
Deutsch								
Plosiv	+st./-st.	b / p	d / t		g/k			ʔ
Frikativ	+st.	v / f	s / z		ʒ / ʃ j / ç	ʀ / x		h
Liquide			l					
Nasale		m	n		ŋ			
Hocharabisch								
Plosiv	+st./-st.	b	d / t	ḏ / ṭ	k	q		ʔ
Affrikate					ḏʒ			
Frikativ	+st./ -st.	f	ð / θ z / s	z(ðˤ) / s	ʃ	χ / x	ħ / h̥	h
Liquide			l r	(ʔ)				
Halbvokal		w			j			
Nasale		m	n					
Marokkanisches Arabisch / Berberisch								
Plosiv	+st.	b b ^w	d	ḏ	g g ^w			
	-st.		t	ṭ	k k ^w	q q ^w		ʔ
Affrikate					ḏʒ / ʃ			
Frikativ	+st.		ð z	z	ʒ	ɣ γ ^w	ʕ	
	-st.	f	θ s	s	ʃ	x x ^w	ħ	h
Liquide			l r	ɭ r ^ɕ				
Halbvokal		w			j			
Nasale		m	n					

Kursiv gesetzte Phoneme kommen nur im (rifischen) Berberisch vor.

ANHANG 3

Utz Maas

Erläuterung von Schlüsselkonzepten in den Projektprämissen

Die folgenden Abschnitte stellen die dem Projekt zugrundeliegenden Überlegungen und argumentativen Hintergründe und Konzepte ausführlicher dar, als es in Kap. 1.1. geschehen ist. Dieser Anhang richtet sich vor allem an die Leser, die die stützenden Überlegungen des Projektes nachvollziehen wollen – oder aber mit den entsprechenden wissenschaftlichen Traditionen nicht vertraut sind. Insofern ist dieser Abschnitt auch als eine Art Leitfaden mit lexikalischen Stichworten aufgebaut. Ziel ist es, den in 1.1. vorausgesetzten Rahmen einer schriftkulturellen Analyse zugänglich zu machen – weshalb sich die Argumentation z. T. von dem engeren Projektgegenstand entfernt.

Die Argumentation ist in den Stichworten sehr unterschiedlich:

- z. T. werden konkrete Hintergrundinformationen zum Projekt geliefert (z.B. zu den sprachlichen und schriftkulturellen Verhältnissen in Marokko),
- z. T. werden Grundbegriffe der Analyse modellartig strukturiert (Registervariation, *orat* vs. *literat* u. dgl.),
- daneben wird aber auch gewissermaßen als Kontrastfolie für eine Analyse, die sich auf das Marokkanische bezieht, die Entwicklung der sprachlichen und schriftkulturellen Verhältnissen in Europa (vor allem in Deutschland) skizziert, um der Vorstellung gegenzusteuern, Verhältnisse wie die in Marokko spiegelten einfach eine frühere Entwicklung auf dem Weg in die Moderne. Durch den so angedeuteten Vergleich soll es möglich werden, die analytischen Dimensionen bei diesem Unternehmen deutlicher zu isolieren.

In diesem Kapitel finden sich auch Hinweise auf die Forschungstradition und die fachwissenschaftlichen Diskussionen, in denen das Projekt verankert ist – ohne einen systematischen Forschungsbericht zu liefern, der den Rahmen dieses Bandes gesprengt hätte.

Erläuterungen sind in drei Bereichen erforderlich:

1. Zu Marokko bzw. der marokkanischen Immigration, hier vor allem in sprachlicher und schriftkultureller Hinsicht
2. zur gesellschaftlichen Sichtweise von Sprachproblemen, vor allem in Hinblick auf die Mehrsprachigkeit
3. Schriftkultur und Sprachunterricht (Sprache und Schule / Bildungssystem)

Zu 1: Marokko bzw. der marokkanischen Immigration

Gegenstand dieser Untersuchung ist ein Ausschnitt aus den sprachlichen Verhältnissen des Einwanderungslandes Deutschland: Die sprachlichen Folgen der Einwanderung aus Marokko. In quantitativer Hinsicht handelt es sich um keinen prominenten Bereich: Mit (nach offiziellen Angaben) unter 100.000 Menschen geht es um eine eher kleine Gruppe, verglichen mit den nahezu 3 Mio. Einwanderern aus

den Ländern der ehemaligen Sowjetunion⁴⁴ oder den 2 Mio. Einwanderern aus der Türkei. Allerdings handelt es sich um eine der Gruppen, bei denen die kulturellen Folgekosten der Migration am deutlichsten sichtbar werden, wie sich nicht zuletzt an den Schulerfolgsstatistiken ablesen lässt: Kinder marokkanischer Einwanderer weisen in den Schulstatistiken die größte Misserfolgsquote auf.

Die Besonderheit dieser Gruppe ist vor dem Hintergrund der Verhältnisse in ihrem Heimatland zu sehen. Als muslimische Gesellschaft hat Marokko eine lange Tradition einer Schriftkultur, die aber nicht *demotisiert*⁴⁵ ist. Das hat zu einer besonderen Form der Registerpolarisierung geführt, die in der Forschung als *Diglossie* bezeichnet wird⁴⁶. In diesem Fall besteht zwischen diesen Registern zwar eine Familienbeziehung, die mit Transformationsregeln zwischen den Varietäten zu explizieren ist, aber diese sind der Mehrheit der Sprecher in diesen Gesellschaften nicht zugänglich. In der arabischen Welt ist das förmliche Register, auf das die Schriftkultur abgestellt ist (und insofern auch der Schulunterricht) definiert durch die Klassische Sprache, insbesondere durch die Koran-Überlieferung, die möglichst unangetastet fortzuschreiben ist (daher der übliche Terminus der *Fosha*, der „reinen [Sprache]“ für diese Varietät⁴⁷). Aufgrund eines komplexen Zusammenspiels von sehr weit auseinander gedrifteten Entwicklungen der neuarabischen gesprochenen Varietäten gegenüber der altarabischen Sprachstufe, die in der *Fosha* fixiert ist, auf der einen Seite, Besonderheiten der arabischen Schriftsprache, auf die weiter unten noch genauer einzugehen ist, in Verbindung mit sprachpflegerisch-normativen Eingriffen in sie auf der anderen Seite, ist es für Sprecher einer neuarabischen Varietät, im Westen (*Maghrib*) in noch extremeren Maße als im Osten (*Maschriq*), spontan nicht möglich, ihre gesprochene Sprache in dieser Schriftsprache wiederzuerkennen⁴⁸. Hinzu kommt eine pädagogische Tradition in dieser Kultur, die ein solches Wiedererkennen grundsätzlich unterbindet, die die *Fosha* als das ganz Andere quasi sakrosankt als zu lernen verlangt. Experimentelle Aneignungsformen, wie sie für Schreibanfänger in unserer Gesellschaft typisch sind, die sich die Schriftsprache als fundiert in ihrem Wissen um die Strukturen der gesprochenen Sprache aneignen, indem sie sich ihr auf dem Weg editorischer Bearbeitungen der Niederschriften nähern⁴⁹, werden hier grundsätzlich unterbunden.

Während die fortschreitende Demotisierung (s.1.2) der Schriftkultur in unserer Gesellschaft in der Frühen Neuzeit gewissermaßen rittlings auf den sprachlichen

⁴⁴ Diese wurden (werden) i.S. der Fiktion des *ius sanguinis* als eine eigene Gruppe von „Aussiedlern“ bzw. „Volksdeutschen“ behandelt. Sie weisen faktisch aber bis auf eine kleine Gruppe der ältesten Einwanderer die gleichen kulturellen und sprachlichen „Fremdheits“-merkmale auf wie die anderen Migranten – nicht zuletzt in Hinblick auf das zumeist ausschließlich beherrschte Russische.

⁴⁵ Zu gr. *demot* Volk, ein wie mir scheint geeigneterer Terminus als der üblichere der *Demokratisierung*, vielleicht wäre es auch möglich von der *Sozialisierung* der Schrift zu sprechen.

⁴⁶ Ferguson 1959. Zunächst wurde dieser sprachsoziologische Terminus deskriptiv an anderen Gesellschaften bzw. sprachlichen Verhältnissen differenziert bzw. diagnostisch geschärft, z.B. Griechenland (*Katharevusa* vs. *Dhimotiki*), bis er in jüngster Zeit zunehmend inflationär gebraucht wurde, z.B. auch auf Verhältnisse wie denen zwischen Latein und europäischen Volkssprachen im Mittelalter angewendet. Hier wird er restriktiv verwendet i.S. der Präzisierungen im Text.

⁴⁷ Vgl. gleichbedeutend im Griechischen die *Katharevusa*.

⁴⁸ Zu einer entgegensehenden Auffassung, s. Wagner 1993. Darauf ist oben schon in Kap. 1.1. bei den leitenden Hypothesen verwiesen worden.

⁴⁹ Jedenfalls in dem Maße, wie ihnen Lehrer (und Eltern!) Raum dazu lassen. Zum Hintergrund des hier Angesprochenen, s. Maas i.V.; auch schon (1992); zu den methodisch-didaktischen Konsequenzen, s. Röber-Siekmeyer 1997.

Ausgleichsprozessen voranschritt, die alle Varietäten zumindest tendenziell der überdachenden Leitvarietät der Nationalsprache (des Hochdeutschen) unterordnete, verlaufen diese Prozesse in den diglossischen Verhältnissen dissoziiert ab. Die moderne arabische Schriftsprache ist selbstverständlich nicht ein konserviertes Altarabisch: In ihr, z.B. in den Tageszeitungen, werden zeitgenössische Probleme der Politik und der Technik behandelt, für die die Klassische Sprache keinerlei Ressourcen bereitstellt. Die Modernisierung dieser Schriftsprache erfolgt denn auch in Auseinandersetzung mit den modernen europäischen Schriftsprachen (und oft genug in oberflächlichen Entlehnungen aus diesen, nicht nur lexikalisch sondern vor allem auch syntaktisch). Aber diese Modernisierung macht die Sprache darum nicht erreichbarer für die Masse der Bevölkerung.

Auf der anderen Seite führt die gesellschaftliche Dynamik in diesen Ländern zu einer galoppierenden Urbanisierung, die sich in den monströsen Megalopoleis dieser Länder (Kairo in Ägypten nicht anders als Casablanca in Marokko) darstellt. Hier leben Menschen unterschiedlicher sprachlicher Provenienz zusammen – in Marokko insbesondere berberophone, also Sprecher einer der drei wechselseitig nicht verständlichen Berbervarietäten⁵⁰, und arabophone Sprecher, die ebenfalls eine relative dialektale Verschiedenheit aufweisen. Was sich dabei ausbildet, ist eine *Koiné*⁵¹, die vor allem auch in den elektronischen Massenmedien (Radio und Fernsehen) resoniert – die dadurch eine Leitfunktion für die Sprecher auch im ländlichen Hinterland übernimmt, die sich so eine neue nationale Sprachform aneignen (das gilt so insbesondere für Berberophone, die sich beim Zuzug in eines der regionalen Unterzentren diese arabische Sprachform aneignen, die auch auf den ländlichen Märkten zunehmend Geltung erlangt). Das Ergebnis sind sprachliche Verhältnisse, bei denen horizontal auf der Ebene der gesprochenen Sprache erstaunliche Sprachdifferenzen mit Transformationsregeln überbrückt werden, die den Menschen Übersetzungsäquivalente bieten, mit denen in solchen extremen Bedingungen die Kommunikation funktioniert: Zugezogene Berber, also Sprecher einer nur sehr entfernt mit dem Arabischen verwandten Sprache, werden auf diese Weise in diesen Unterzentren in ausgesprochen kurzer Zeit zweisprachig – aber für sie nicht anders als für ihre arabophonen Mitbewohner bleibt die Fosha ein Buch mit sieben Siegeln. In diesen Regionen führt denn auch der inzwischen in urbanen Zentren weitgehend durchgesetzte siebenjährige Schulbesuch nur dazu, dass schriftarabische Passagen auswendig gelernt sind, das Erschließen eines neuen arabischen Textes, ob mündlich oder schriftlich, verbleibt eine rätselhafte Aufgabe. Der horizontale Ausgleichsprozess, die Etablierung einer nationalen *Koiné* verläuft völlig abgespalten von den schriftkulturellen Entwicklungsprozessen.

Eine Denkbarriere gegenüber einem Verständnis dieser Verhältnisse liegt in der Tendenz, kulturelle Entwicklungsverläufe zu schematisieren, und derartige Verhältnisse als zurückgeblieben zu kategorisieren, die einen Nachholbedarf dieser Gesellschaften markieren sollen. Aber Verhältnisse wie in Marokko spiegeln nicht das europäische Mittelalter sondern sind in dramatischer Form modern. Die Modernisierung der sprachlichen Verhältnisse in Europa war eng an die Volksalphabetisierung gebunden, die sich sukzessive von ihrer sozial

⁵⁰ *Tarifit* im Norden (*Rif*-Region), *Tamazight* in der Mitte und *Taschelhit* im Süden. Das Berber ist nur entfernt mit dem Arabischen im Rahmen der afro-asiatischen Sprachfamilie verwandt.

⁵¹ Nach dem im antiken Griechenland üblichen Terminus für die Verkehrssprache (gr. *koinos* "gemeinsam" – hier also die "gemeinsame Sprache" gegenüber den verschiedenen Dialekten).

disziplinierenden Bornierung durch ihre religiöse Einbindung emanzipierte. Die Modernisierung in Ländern wie Marokko benötigt die demotisierte Schriftsprache nicht. Die elektronische Aufrüstung dieser Länder hat ein ungemein rasantes Tempo: In Marokko wuchsen private Telefonboutiquen (mit konkurrierenden Netzen) wie Pilze aus dem Boden, in denen selbstverständlich im hinterletzten Dorf schon mit Telefonkarten telefoniert wurde, als in Deutschland noch über Umfragen getestet wurde, ob die Kunden Tastentelefone und Karten akzeptieren würden. Das Fernsehen ist auch im letzten Bergwinkel zu finden – der Strom kommt aus Autobatterien, die von Eselskarawanen täglich zum Aufladen zur nächsten Tankstelle / Werkstatt an der Straße einige Kilometer weit unten transportiert werden. Wie wenig Schrift in dieser Kultur eine Funktion hat, wird deutlich, wenn man als Europäer in Marokko einen Brief verschicken will: auch enge Verwandte kennen die Adresse der Familienangehörigen in der nächsten Stadt nicht – sie kennen die Telefonnummer auswendig, was ja auch alles ist, das für eine regelmäßige Kommunikation erforderlich ist (Tastentelefone haben den Vorteil, sich die Nummereingabe photographisch merken zu können; dazu braucht es keine Kenntnis der Ziffern!), und für einen Besuch reicht es, die Buslinie zu wissen, die man nehmen muss: den Weg von der Bushaltestelle zum Haus der Angehörigen kennt man dann auch so⁵².

Hier fehlen die Voraussetzungen für den Aufbau der kategorialen Haltung zur Schrift, von der oben schon die Rede war: Das ist auch die Lehre aus den mit z. T. erheblichem Aufwand betriebenen Alphabetisierungskampagnen der letzten Jahrzehnte. Ein dramatisches Beispiel dafür liefert Somalia, das in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts eine als mustergültig gepriesene Volksalphabetisierung durchführte, die tatsächlich die gesamte Bevölkerung mobilisierte und mit der sich das revolutionäre neue Regime inszenierte. Ein wichtiger methodischer Schritt war dabei, dass alle Schüler, die schon elementare Kenntnisse erworben hatten, in ihren Dörfern als Hilfslehrer rekrutiert wurden, sodass tatsächlich eine relativ dichte Einbeziehung aller Menschen (auf diese Weise: aller Familienangehörigen dieser Schüler) möglich wurde. Eine Überprüfung der Ergebnisse dieser Alphabetisierung zehn Jahre später ergab aber das niederschmetternde Resultat, dass die Kampagne keinerlei praktische Spuren (bzw. literate Fertigkeiten) hinterlassen hatte – in der Zwischenzeit hatte die Elektronifizierung des somalischen Marktes eingesetzt, die vergleichbare Ergebnisse wie die oben für Marokko skizzierten gezeigt hat. (Biber & Hared 1992, Lewis 1993) Was unter diesen Bedingungen schriftkulturelle Entwicklungsarbeit in der Dritten Welt sein kann und soll, ist hier nicht Thema. Diese Verhältnisse müssen aber so weit in den Blick genommen werden, wie sie einen Flügel der Migrationsproblematik in Horizont des Projektes bestimmen.

⁵² Als Europäer rennt man mit seinen Erwartungen an schriftlich geregelte öffentliche Verhältnisse in Ländern wie Marokko dauernd gegen die Wand. Eine bevorzugte Spielwiese für die marokkanische Bürokratie sind die wiederholten Umbenennungen von Straßennamen. Als nachsichtig belächelter Ausländer kauft man sich einen Stadtplan, mit dem man sich zu orientieren versucht, dessen Straßennamen aber nur zufällig auch mal auf den immerhin in den größeren Städten auch angebrachten Schildern zu finden sind. Selbst die Anwohner einer solchen Straße (oder sogar die Polizisten in einem dort befindlichen Polizeiquartier) kennen die Namen der eigenen Straße nicht (vielleicht kennen sie einen Namen, der vor vielen Jahren mal in Gebrauch war). Dergleichen Orientierungselemente haben eher eine ornamentale Funktion, nicht anders als Verkehrsampeln: Die Orientierung des Handelns erfolgt über die unmittelbare Anschauung (komme ich über die Kreuzung noch rüber oder nicht ?), sie ist nicht über abstrakte Symbole vermittelt.

Was die schriftkulturellen Verhältnisse in einem Land wie Marokko noch weiter verkompliziert, ist nicht nur die Mehrsprachigkeit, sondern auch die Mehrschriftigkeit. In diesem Bereich bestehen nun allerdings die größten Forschungsdefizite⁵³. Außer Betracht bleiben kann in diesem Zusammenhang die professionelle Praxis einiger Spezialisten, die z.B. für kultische Zwecke noch andere Schriftsysteme (evtl. fundiert in anderen Sprachen) praktizieren, wie es gerade auch in wenig literarisierten Gesellschaften anzutreffen ist. Zu solchen schriftkulturellen Sonderformen sind auch die einer evtl. literarischen Intelligenz zu rechnen, die darin eine Marktnische findet, genauso wie epigraphische Praxen mit mehr ornamentalem Charakter, die sich in einem handwerklichen Gebrauch finden⁵⁴. Die Überlegungen hier zielen auf eine gesellschaftlich verallgemeinerte (demotisierte) sprachliche Praxis.

Vor allem Verhältnisse, in denen die Mehrsprachigkeit auch mit Mehrschriftigkeit einhergeht, bedürfen noch einer genaueren Untersuchung. Charakteristisch ist das für Gesellschaften mit einem extrem hohen Grad von Analphabeten, wie es in Asien nicht anders als im Vorderen Orient und in Afrika der Fall ist. Marokko bietet ein Beispiel für solche Verhältnisse, bei dem das arabische und das französische Schriftsystem koexistieren (das französische ist wie das deutsche eine Variante des lateinischen Schriftsystems). Für dieses Land stimmen die Schätzungen darin überein, dass etwa 60 % der Bevölkerung dort Analphabeten sind⁵⁵. Vor dem Hintergrund des oben Angedeuteten sind diese Angaben eher noch als optimistisch anzusehen: Sie nehmen den Schulbesuch der jüngeren Bevölkerung als hinreichenden Indikator. Tatsächlich werden in der Schule beide Schriftsysteme gelehrt: Das arabische Schriftsystem z. T. schon vorschulisch in der Koranschule und dann diese fortsetzend bzw. mit einer analogen Didaktik in der Schule, wobei die Vermittlung religiöser Texte / Inhalte im Vordergrund steht, wie auch auf den höheren Stufen (und erst recht auf der Universität) diese Schriftsprache eine enge Bindung an spezifisch muslimische Inhalte (bzw. das islamwissenschaftliche Studium) hat. Die Vermittlung von Elementen des Französischen setzt ebenfalls früh in der Grundschule (im 3. Schuljahr, d.h. im Alter von ca. 8 Jahren) ein: Französisch bleibt Unterrichtssprache vor allem auch in den naturwissenschaftlichen / technischen Fächern – für die in der Regel auch nur in Französisch Lehrbücher bzw. Fachliteratur zugänglich sind⁵⁶.

Das erklärt auch die Polarisierung der sprach- und bildungspolitischen Diskussionen in Marokko, bei der der nationalistische Diskurs emphatisch die Arabisierung propagiert und sich dabei politisch auf die Antikolonialbewegung beruft, faktisch aber nicht von den mehr oder weniger fundamentalistisch ausgerichteten neueren Strömungen zu trennen ist⁵⁷, während auf der anderen Seite der modernistische

⁵³ In der Migrationsforschung fehlen spezifisch schriftkulturelle Forschungen bisher fast völlig.

⁵⁴ Dazu gehört z.B. auch die außerhalb der Tuareg in der Sahelzone nur epigraphisch genutzte traditionelle Berberschrift, die Tifinagh.

⁵⁵ Daran muss, wie oben angedeutet, auch die fortschreitende Scholarisierung nicht unbedingt etwas ändern, s.o. Zu den Schätzungen und den Hintergründen, s. etwa Wagner 1993.

⁵⁶ Das gilt so insbesondere auch für die Sprachwissenschaft: Will man mit Studierenden z.B. der deutschen Abteilung einer marokkanischen Universität systematischer sprachanalytisch arbeiten, kann ein Rückgriff auf eventuelle im Gedächtnis gespeicherte Wissensbestände der arabischen Nationalgrammatik nur Verwirrung anrichten; während spezifische Kenntnisse der Sprachwissenschaft des Deutschen in der Regel nicht vorhanden sind. Nutzbar sind allerdings meist Kenntnisse die aus dem „Cours pratique de la langue française“ der gymnasialen Vorbildung hängen geblieben sind.

⁵⁷ Zur Arabisierung s. Grandguillaume 1983, Mehlem 1989.

Diskurs das Französische als erste Bildungssprache fordert⁵⁸ und das Arabische (die *Fosha*) auf seine religiöse Funktion beschränken will. Offensichtlich betreffen diese Auseinandersetzungen die Masse der Menschen nur peripher, die weder in der einen noch in der anderen Sprachform eine den PISA-Anforderungen vergleichbare schriftkulturelle Schwelle überschritten haben. Menschen, auf die das zutrifft, gehörten entweder zu der kleinen (allerdings mit dem Ausbau des Bildungssystems rasch wachsenden) Schicht intellektuell Gebildeter – oder zu den Remigranten, die ihre Kenntnisse in der Arbeitsmigration in Europa erworben haben (was aber auch bei ihnen bisher wohl nicht die Regel ist).

Bei den mehrschriftigen Verhältnissen in Marokko handelt es sich also nicht um konkurrierende Schriftsysteme, sondern diese sind funktional und vor allem auch konnotativ deutlich differenziert: Für den gleichen Text stellt sich im Grunde nie die Frage, ob er im arabischen oder im lateinischen Schriftsystem zu redigieren ist. Konsequenzen hat dieser schriftkulturelle Diskurs allerdings für die Verschriftung der tatsächlich alltäglich gesprochenen Sprachen: marokkanisches Arabisch (*Darija*): Im arabistischen Diskurs gilt sie als Korruption der *Fosha*, die nicht geschrieben werden kann (bzw. in der sich nur die Fehler des *Fosha*-Unterrichts spiegeln), während der modernistische Diskurs ihre Anerkennung zumindest als legitime gesprochene Form vorsieht⁵⁹, in gleicher Weise wie auch das Berberische, für das denn auch eher die Verschriftung gefordert wird (diese hätte ja nicht den Makel, vorgeblich fehlerhafte Formen der *Fosha* vorzuzeigen). Für die Aktivisten der Berberbewegung, die in den letzten Jahren erheblichen Auftrieb erhalten hat, folgt daraus z. T. auch, dass sie die Verschriftung in lateinischer Schrift, mehr oder weniger angelehnt an die französische Orthographie propagieren (so vor allem auf Seiten des „Exil“-Flügels in der europäischen, insbesondere französischen Diaspora); in Marokko selbst finden sie damit allerdings nur eingeschränkten Anklang – dagegen stehen die praktischen Vorteile des arabischen orthographischen Systems zur Schreibung des weitgehend strukturhomologen Berber, die lange Tradition arabisch-schriftlicher Schreibungen des Berberischen (die allerdings nur im Süden, vor allem im Sous, für Sprecher des Taschelhit von einer gewissen Bedeutung ist)⁶⁰, sowie nicht zuletzt die emblematische Funktion der arabischen Schrift für Muslime und Marokko als muslimischen Staat, als dessen Glieder sie sich verstehen⁶¹.

Analog ist es bei der *Darija*, die entgegen dem emphatischen Verdikt der Sprachpflege allerdings tatsächlich auch geschrieben wird – da wo die sprachpflegerische Zensur nicht greift. Das gilt für entsprechend markierte Versatzstücke orater Alterität in der modernen Literatur oder auch von Sprechblasen in Comics / Cartoons, das gilt für Vorlagen für die mündliche Sprachproduktion wie bei dem auflagenstarken Übungsheft für Führerschein-Anwärter, das an allen Kiosken zu kaufen ist und dafür gedacht ist, dass es von einem Bekannten des / der (illiteraten, also auch der *Fosha* unkundigen) Lernerin auf Tonband diktiert wird, sodass diese den

⁵⁸ Von einigen ergänzt mit Verweis auf die „Globalisierung“ um das Englische, was immerhin schon dazu geführt hat, dass in Marokko (mit saudiarabischer Finanzierung) in Ifrane eine englischsprachige neue Universität eröffnet worden ist.

⁵⁹ Als solche (als „arabe oral“) figuriert sie auch in dem programmatischen Bildungsmanifest der marokkanischen Regierung, der Charte nationale de l'éducation et de formation (Royaume du Maroc 1999).

⁶⁰ s. Boogert 1997

⁶¹ Separatistische Bestrebungen sind so gut wie inexistent. Auch regionale Autonomieforderungen, wie sie für Algerien bestimmend sind, haben hier keine Bedeutung.

Text, die Abbildungen im Heft in der Hand, auswendig lernen kann⁶² - sowie vor allem in persönlichen Briefen. I.S. der oben definierten Registerproblematik stellen diese ein paradoxes Problem: Die arabische Schriftsprache ist hier nur für die förmlichen Einleitungs- und Schlussteile zu nutzen – in den persönlichen Teilen etwa des Briefes einer Studentin an ihre Mutter wäre diese Sprachform (wenn sie überhaupt entsprechende Wortschatzdifferenzierungen enthielte) eine unzulässige Markierung von Distanz; insofern werden hier spontan, selbstverständlich arabischschriftliche Umschriften der *Darija* praktiziert (vorausgesetzt ist dabei, dass beide Parteien die *Fosha* beherrschen – und nicht ohnehin auf das Telefon ausweichen)⁶³.

Zu 2: Sprache und sprachliche Struktur (formale und gesellschaftlichen Sichtweisen von Sprachproblemen)

2.1.Sprachentwicklung

Sprache ist eine formale Bedingung, um einerseits mit andern differenziert zu kommunizieren, andererseits kognitive Aktivitäten zu strukturieren und zu bearbeiten. Die Voraussetzungen für den Spracherwerb sind genetisch angelegt; dieser selbst erfordert aber viele Jahre eines abgeschirmten sozialen Moratoriums, in denen das Kind sich die elementaren sprachlichen Ressourcen aneignet. Als Entwicklungsschwelle wird in diesem Sinne die Phase von 5-7 Jahren angesehen, in denen in allen entwickelten Gesellschaften der Übergang in eine neue Art eines institutionell geregelten Lernprozesses vorgesehen ist: die Einschulung. Die neuere Forschung hat hier einen im Kern einheitlichen Befund etabliert: Die in dieser Zeit von den Kindern entfaltenen sprachlichen Strukturen sind, soweit keine pathologischen Randbedingungen vorliegen, im wesentlichen überall analog, ob es die Organisation dialogischen Handels anbetrifft, die Strukturierung narrativer Texte oder die logischen Operationen / Umformungen gegenüber einem vorliegenden Text. Das gilt nicht nur für die unterschiedlichen Sprachen, in denen die Kinder aufwachsen, das gilt auch für den in dieser Hinsicht indifferenten Unterschied von Ein- oder Zweisprachigkeit. Unterschiede gibt es allerdings im Grad, in dem die so erworbenen sprachlichen Ressourcen ausdifferenziert sind: deren Entfaltung hängt offensichtlich davon ab, wieweit die Kinder in einem sozialen Milieu aufwachsen, in dem diese Ressourcen auch praktisch gefordert sind⁶⁴. In dieser Hinsicht zeigt auch die Migration keinen signifikanten Einfluss, der sich unabhängig von anderen Faktoren isolieren ließe.

Anders wird es erst in der weiteren Entwicklung, in der die Kinder die Ausdifferenzierung der sprachlichen Ressourcen, in Auseinandersetzungen mit zunehmend komplexeren, vor allem auch nicht situativ kontrollierbaren Aufgaben lernen müssen. Diese Differenzierungen sind zunehmend mehr an spezifische Eigenarten des jeweiligen Sprachbaus gebunden; insofern sind die späteren Entwicklungsverläufe sehr viel weniger allgemein charakterisierbar, sondern erlauben nur noch auf einer abstrakten Ebene die Feststellung funktionaler Äquivalenz. Die

⁶² *Kud larut* (<frz. „code de la route“), o.J. Cablanca ca. 1995 und mehrere spätere Auflagen. Das ist ein Beispiel für die radikal moderne Variante einer (elektronifizierten) oralen Kultur in Marokko, die ohne Vorbild in der europäischen Bildungsgeschichte ist. Zum *Kud larut* s. J.Aguadé (1996).

⁶³ In quantitativer Hinsicht handelt es sich also um eher marginale Ausnahmen.

⁶⁴ Das ist das Feld des sog. „schichtenspezifischen“ Sprachverhaltens, um das es in den letzten zwanzig Jahren in der Forschung merkwürdig still geworden ist.

komplexeren sprachlichen Strukturen binden in größerem Maße symbolisch kognitive Bahnen, die mit ihnen artikuliert werden können: Insofern denkt die Sprache mit ihnen für den Sprecher gewissermaßen vor, wie sich z.B. an den mit wachsendem Alter (und das heißt: mit zunehmender Aneignung der jeweiligen Sprachstruktur) größer werdenden Unterschieden in der kognitiven Strukturiertheit von Erzählungen zeigt⁶⁵ - es ist eine Frage der kognitiven Trägheit, wieweit der einzelne Sprecher sich von diesem Vordenken leiten lässt oder ob er sich darüber hinwegsetzt.

Diese Differenzierungen werden in sozial anderen Formen als beim frühkindlichen Spracherwerb gelernt: Neben den informellen Steuerungen in den sich selbst organisierenden Gruppierungen Gleichaltriger geschieht das jetzt vor allem über gesellschaftliche Institutionen wie die Schule. Die weitere Ausdifferenzierung sprachlicher Ressourcen erfolgt in dieser Phase als Exploration von sprachlichen Registerdifferenzen, zu der insbesondere auch die Kontrolle von deren konnotativer Bewertung gehört. So werden z.B. Relativsatzkonstruktionen nicht nur überhaupt erst in dieser Entwicklungsphase als Entfaltung der hypotaktischen Syntax erworben, sondern diese bleiben auch an ein bestimmtes förmliches Register gebunden: sie werden von den Kindern (wohl in allen Sprachen der Welt!) so gut wie nie in spontanen Erzählungen genutzt⁶⁶.

2.2. Sprache / Registervariation

Register ist ein relativ offener, eher heuristisch gebrauchter als streng definierter Begriff der Sprachwissenschaft⁶⁷. Er dient dazu, sprachliche Variation zu typisieren, die sich unter übergeordneten Gesichtspunkten als Variation *in* einer Sprache oder doch *in* der Praxis einer Sprachgemeinschaft gefasst wird. Derartige Typisierungen finden sich schon in der antiken Rhetorik, in der im übrigen auch die bis heute angesetzten drei Registertypen schon etabliert waren⁶⁸:

- das förmliche Register insbesondere der Schriftsprache,
- das informelle Register der Umgangssprache, das durchlässig für förmliche Elemente war – und u. U. auch (in persönlichen Briefen oder auch literarisch) geschrieben werden konnte,
- das nur als Familie von Varianten fassbare Spektrum der Nahsprachen, die zwar auch von Gebildeten in entsprechenden Situationen genutzt wurden, aber auf die die "Ungebildeten", ohne Zugang zum förmlichen Register, beschränkt waren.

Registerdifferenzen sind insofern zunächst einmal ein Fall von Sprachverschiedenheit im weiteren Sinne (von sprachlicher Inhomogenität) – auch wenn sie zumeist nicht so

⁶⁵ So die Ergebnisse der vergleichenden empirischen Untersuchung von Berman / Slobin (1994), die für das Projekt gewissermaßen Pate gestanden hat.

⁶⁶ Auf diesem Gebiet ist die Forschung noch in den Anfängen; für einen ambitionierten Versuch zu einer ersten Bilanzierung, bei der auch Befunde wie der genannte zu den Relativkonstruktionen dokumentiert werden, s. Miller / Weinert 1998.

⁶⁷ Er geht auf eine Metapher aus der Musik zurück – so wie man z.B. bei einer Orgel von ihren Registern spricht. Der Terminus ist so ja auch umgangssprachlich üblich (vgl. Ausdrücke wie *alle Register ziehen*).

⁶⁸ In der antiken Rhetorik (und so in vielen Darstellungen bis heute) wird das förmliche Register als der unmarkierte Fall angesehen – hier ist dann z.B. einfach von *Latein* die Rede. Für die anderen Register gab und gibt es spezielle Termini: die Umgangssprache als *sermo cotidianus*, die Nahsprachen als die Varietäten des *sermo plebeius* (*[sermo] rusticus, urbanus, militaris ...*).

gewertet werden. Unterschiedliche „Stil“-register gehören zu einem kompetenten Sprecher, der situationsangemessen sprechen (und schreiben) kann – bei fremdsprachlichen Sprechern, die sich in formaler Hinsicht (lexikalische Differenziertheit, grammatische Korrektheit) problemlos ausdrücken können, fällt die geringe Flexibilität in der Registervariation oft störend auf: Ob es nun der komische Effekt förmlicher Steifheit eines Studierenden ist, der seine „Schriftdeutsch“-Lehrbuchsätze im Gespräch verwendet, oder der nervige Migrant*innenjugendliche, der auf seinen kumpelhaften Jargon, durchsetzt mit Kraftausdrücken, auch im Unterricht angewiesen ist. Registerdifferenzen gehören zu allen komplexen Sprachgemeinschaften: Die Kommunikation in der Familie wird in anderen Formen artikuliert als zeremoniale Praktiken, in denen sich die ganze Gemeinschaft repräsentiert. Die Konnotationen solcher Registerformen bezeichnen insofern immer auch soziale Ausgrenzungen, ob nun unter alters-, berufs- oder geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten (nicht nur die in der Forschung gern bemühten Spezifika der Kommunikation von Frauen können in vielen Sprachgemeinschaften einen hohen Grad der Konventionalisierung haben; gleiches gilt auch von männerbündlerischen Formen). Gesellschaftlich institutionalisierte Formen sprachlichen Handelns tendieren dazu, von solchen regionalen Ausdifferenzierungen zu abstrahieren, u. U. ihnen ein eigenes förmliches Register gegenüberzustellen, wie es für zeremoniale Praktiken gerade auch vorindustrieller Gemeinschaften (mit schriftlosen Kulturen) gilt. Gesellschaftlich organisierte Lernprozesse schließen denn auch in der Regel in der Form an diese an, wie es für den Unterricht im Schreiben und Lesen gilt, der wie die Orthographie in einem förmlichen Sprachregister fundiert⁶⁹.

Die sprachstrukturell fassbaren Differenzen dieser Registerdifferenzen können in einem breiten Spektrum streuen: auf dem einen Pol stehen Differenzen, die man unter dem Dach einer Sprache ansiedeln wird, auf dem anderen Pol solche, die man verschiedenen Sprachen zuordnen wird. Die Entscheidung darüber ist nicht formal zu treffen – ebensowenig, wie man Sprachen in einem exakt definierten Sinne zählen kann⁷⁰. Sie ist vor allem auch keine historische Konstante, sondern abhängig von (sich wandelnden) gesellschaftlichen Randbedingungen. Im Deutschen sind z.B. die umgangssprachlichen Register regional differenziert, im gleitenden Übergang zu den strikt lokalen Dialekten. In diesem Sinne findet man im Norden ein Kontinuum von niederdeutschen Dialekten, norddeutscher (niederdeutsch geprägter) Umgangssprache und Hochsprache (mit ihren internen Abstufungen von der gemäßigten Hochlautung bis zur „Bühnensprache“). Diese Menge von sprachlichen Varietäten lässt sich als sprachliche Familienstruktur fassen, die von der Hochsprache „überdacht“⁷¹ wird: Zumindest in einer groben Näherung lassen sich für diese Varietäten-Familie

⁶⁹ Da, wo frühere Analphabeten solcher Gemeinschaften von Ethnologen als Assistenten in der Feldforschung dazu angelernt wurden, Tonbandaufnahmen zu verschriften, substituierten sie bei der Niederschrift spontan förmliche Explizitformen für das Gehörte (zum Verdruss der auf einer Transkription insistierenden Auftraggeber), s. Silverstein / Urban 1996.

⁷⁰ Die in den Handbüchern zu findenden Angaben, z.B. die wohl am häufigsten kolportierte Zahl von 6000 derzeit auf der Welt gesprochenen Sprachen, sind Daumenpeilungen, die mit dem Problem von Register- bzw. Dialekt-differenzen in den verschiedenen sprachlichen Regionen sehr unterschiedlich umgehen. Bei dieser Zahl geht man davon aus, dass diese inkonsistent verwendeten Kriterien in der Praxis doch zur Streuung um einen Mittelwert führen, der insofern nicht ganz falsch ist. Eine exakte Zählung ist im Grunde nur für kodifizierte Schriftsprachen möglich, deren klare Abgrenzung definitionsgemäß gegeben ist.

⁷¹ Diesen Terminus hat in diesem Sinne J. Goossens in der Diskussion etabliert, s. seine *Deutsche Dialektologie*, Berlin: de Gruyter 1977.

gerichtete Transformationsregeln definieren, die die expliziten Formen der Hochsprache in solche der umgangssprachlichen Register überführen: Etwa im Norden der Schwund des Schwa [ə] in den Reduktionssilben, die Assimilation der silbischen Nasale u. dgl. wie bei *leben* in der Hochlautung ['le:bən], in der norddeutschen Umgangslautung ['le:bm] hochdt. [au] – niederdeutsch [u:] wie in *Haus*, ndt. [hu:s] u. dgl. Solche Transformationsregeln liefern die Übersetzungsäquivalente zwischen Ausdrücken solcher Varietäten: Bei einer Familie von Registerformen werden diese gewissermaßen spontan mitproduziert und liefern die Grundlage für das, was man üblicherweise als die wechselseitige Verständlichkeit dieser Varietäten bezeichnet. Wo solche Transformationsregeln nicht definierbar sind, hat man es offensichtlich nicht mit Varietäten einer Sprache zu tun: in Deutschland z.B. nicht beim Sorbischen, obwohl auch dieses ja in der Lausitz unter dem „Dach“ der deutschen Schriftsprache gesprochen wird.

Allerdings sind solche formalen Kriterien zwar notwendig, aber nicht hinreichend für eine Definition eines Registerkontinuums. Die notwendigen begrifflichen Differenzierungen sollen anhand einer etwas ausführlicheren Darstellung der Entwicklung in Deutschland veranschaulicht werden, die zeigen kann, wie wenig die heutigen Verhältnisse „naturalisiert“ werden können. Bis ins 16. Jhd. war in Norddeutschland das Niederdeutsche als Schriftsprache ausgebaut – und insofern als eigene Hochsprache zu verstehen, die ihrerseits die niederdeutschen Dialekte überdachte. Nicht nur das: Als Amtssprache der Hanse hatte es Geltung in ganz Nordeuropa, wo es maßgeblich z.B. die skandinavischen Schriftsprachen beeinflusste⁷². Die Klassifikation als eigene Sprache oder als Registervarietät einer (anderen) Sprache ist also eine abhängige Variable der gesellschaftlichen Entwicklung. Andererseits ist es durchaus möglich, auch für die dänische Varietät, die in Schleswig (überdacht von der deutschen Schriftsprache) gesprochen wird, derartige Transformationsregeln zu definieren⁷³ – was aber keinen ihrer Sprecher dazu bringen wird, darin einen deutschen Dialekt zu sehen⁷⁴.

Zur Bewertung einer Varietät als Registervariante oder als Sprache (also i. S. von Sprachverschiedenheit im engeren Sinne) gehört insofern notwendig ein subjektives Moment der Selbsteinschätzung. Deswegen sind Gliederungen nach rein „objektiven“ Kriterien, wie die Möglichkeit, Transformationsregeln zwischen Varietäten zu konstruieren, grundsätzlich inkongruent zu subjektiven Gliederungen – was im übrigen eines der großen Probleme der Dialektologie ausmacht⁷⁵. Die im

⁷² Jedenfalls auf dem Festland. Der größte Unterschied zu den inselskandinavischen Sprachen (Isländisch, Färöisch) liegt vielleicht bei den geringen Spuren, die das Niederdeutsche dort hinterlassen hat.

⁷³ Das ist es ja, was in der vergleichenden germanischen Sprachwissenschaft als Rekonstruktion der Verwandtschaftsverhältnisse der germanischen Sprachen getan wird – und was dort zu der ansonsten befremdlichen Redeweise von den *Dialekten des Germanischen* führt.

⁷⁴ Umgekehrt zur Situation im Niederdeutschen, wo die Sprecher des „Plattdeutschen“ den Kulturfunktionären der „niederdeutschen Bewegung“ im allgemeinen nicht folgen und darin keine eigene Sprache (wie diese es anachronistisch noch heute wollen) sehen, sondern einen Dialekt des Deutschen.

⁷⁵ Die Feststellung einer solchen Inkongruenz war das schockierende Ergebnis der ersten Phase der modernen Sprachgeographie am Ende des 19. Jhd.s, als die damals in einem geographischen Raum (meist dem „national“ verstandenen Staatsgebiet) systematisch erhobenen Sprachdaten auf Karten abgetragen wurden, sodass nach dem Modell anderer räumlich abgebildeter Variablen also *Isoglossen*-Karten entstanden (mit in der Regel diachron definierten Variablen wie den oben genannten für Schwa,

Alltagswissen fest verankerte Vorstellung von Dialektdifferenzen, der Wahrnehmung von Varietäten als anders, oder auch als abgegrenzten Einheiten erwies sich als inkongruent mit diesen Objektivierungen – was in jüngster Zeit eine eigene Forschungssparte der „subjektiven Dialektologie“ freigesetzt hat. Die alltagspraktisch verankerten Stereotypen sprachlicher Gliederung, deren dramatische Funktion schon in der biblischen Narration vom *Schibboleth* vorgeführt wird⁷⁶, sind ein unabhängiger Faktor, dem die sprachsoziologische Forschung Rechnung zu tragen hat.

Auf der anderen Seite ist auch die Auffächerung eines Varietätenspektrums zunächst nicht durch sprachinterne Gesichtspunkte bestimmt. In den meisten Gesellschaften, heute und erst recht in den historisch überlieferten Verhältnissen, muss zwischen den funktional differenzierten Varietäten keine sprachliche Verwandtschaft bestehen. Bis weit in die Frühe Neuzeit waren in Westeuropa die förmlichen sprachlichen Register in einer anderen Sprache (lateinisch) artikuliert als der alltäglich praktizierten: das galt so für zeremoniale mündliche Praktiken (bis in dieses Jhdt. bewahrt im liturgischen Usus der katholischen Kirche) wie generell für die Schriftkultur, die im frühen Mittelalter ausschließlich, später noch lange Zeit lateinisch dominiert war (noch bis ins 17. Jhdt. wurden in Deutschland die Bücher überwiegend auf Latein gedruckt). Die Ausrichtung der sprachlichen Verhältnisse auf eine gerichtete Homogenisierung i. S. der oben beschriebenen Transformationsbeziehung zwischen den Varietäten definiert einen ideellen Grenzwert für die mit den europäischen Nationalstaaten freigesetzten kulturellen „Modernisierungsprozesse“, deren subjektiv dominantes Moment die Identifizierung mit der überdachenden Nationalsprache war, die komplementär zu einer Herabstufung potentiell konkurrierender Varietäten führte. Im 16. Jhdt. erzwang ein Bündel von sozioökonomischen und kulturellen Umorientierungen die Entwertung der traditionellen Strukturen mit ihren segmentären Bindungen und setzte eine Dynamik frei, mit der sich neue Strukturen etablierten: die Marktmechanismen setzten die Monetarisierung der Wirtschaftsbeziehung frei, die religiösen Auseinandersetzungen erzwangen eine persönliche Parteinahme des Einzelnen und setzten ihn dadurch in ein unmittelbares Verhältnis zur Gesamtgesellschaft. Im Kielwasser dieser Umwälzungen erfolgte geradezu zwangsläufig die Orientierung auf eine überdachende Nationalsprache – in Deutschland das Hochdeutsche, dem die in vielen Hinsichten bis dahin sogar weiter ausgebaute niederdeutsche Schriftsprache zum Opfer fiel, die schon im 17. Jhdt. nur noch in einer Freizeitnische dekorative Funktionen erfüllte (in Hochzeitscarmina u. dgl.⁷⁷). Umgekehrt konnte sich in der Folge der nationalen Abgrenzung eine frühere Subvarietät des Niederdeutschen, das Niederländische, als eine eigene Hochsprache etablieren, deren Kodifizierung im 18. Jhdt. von einer Polarisierung gegenüber dem Deutschen bestimmt war, bei der die Abgrenzung zulasten der östlichen Dialektvarianten erfolgte, die die emblematische Differenz zum Deutschen weniger deutlich profilierten.

für altes */u:/, für altes */p/: im Norden *Pund*, im Süden *Pfund*, u.dgl.), die so definierbaren räumlichen Ausgliederungen aber nicht die erwarteten Dialektgliederungen spiegelten, sondern nur eine sehr vermittelte Zuordnung zwischen diesen und den kartographierten Isoglossen-Bündeln zu definieren war.

⁷⁶ S. im Alten Testament, Buch Richter XII, 4 – 6.

⁷⁷ Eine funktionale Arbeitsteilung, die heute von der niederdeutschen Volksbühne bis hin zum Ohnesorgtheater im Fernsehen fortgeführt wird.

Jenseits der ideologischen Funktionen dieser nationalen Ausrichtung der sprachlichen Verhältnisse liegt ihr pragmatischer Nutzen auf der Hand, der im schriftkulturellen Umbau der modernen Gesellschaften seine Zielbestimmung hat. Die segmentäre Verfassung der traditionellen Gesellschaft betrifft insbesondere auch die Distribution schriftkultureller Ressourcen, die hier professionell beschränkt bleiben: Eingeschränkt auf die Bewahrung und Tradierung der religiösen Überlieferung (immerhin sind alle Hochkulturen und entsprechend organisierte komplexe Gesellschaften durch Schriftreligionen bestimmt) und die gesellschaftliche Geschäftsführung in einem zentralen Verwaltungsapparat, der zumeist auch von der religiösen Hierarchie personal nicht geschieden ist. Die Auflockerung dieser Strukturen in protomodernen Verhältnissen, wie sie sich z.B. in den spätmittelalterlichen Städten zeigten, führte denn auch zu schriftkulturellen Umwälzungen: Die Warenzirkulation wurde vom Kontor aus kontrolliert und verlangte den Kaufleuten eine Buchführung ab – nicht anders wie später auch dem kleinen Produzenten im Verlagswesen, der auch für sein „Nebengewerbe“ über Schulden und Guthaben Buch führen musste⁷⁸.

In der Frühzeit war die Voraussetzung dafür noch die Umfunktionierung des tradierten, auf professionelle Nutzung ausgerichteten Bildungssystems, bei dem der Kaufmann seine schriftkulturellen Grundkenntnisse im Lateinunterricht abholte, den er dann nur nicht mehr im universitären Studium fortsetzte (in dessen Folge er aber, wie es etwa für die Hansekaufleute noch die Regel war, seine Bücher wie auch die Regesten der Hanse vorwiegend lateinisch redigierte). Die Durchsetzung der neuen Wirtschaftsordnung erforderte eine *Demotisierung* der Schriftkultur – und damit deren Fundierbarkeit in dem Sprachwissen, das mit der gesprochenen Sprache erworben worden war. Das setzte einen komplexen kulturellen Prozess frei, der in Deutschland einen Zeitraum von über 300 Jahren in Anspruch nahm (mit den Anfängen in den Städten des 15. Jhdts. und dem Abschluss in den modernisierten Territorialstaaten wie Sachsen oder Preußen im 18. Jhd.). Die förmlichen Sprachregister mussten hier erst einmal in einer deutschen Varietät artikulierbar werden, was einen langen Prozess des Sprachausbaus der deutschen Hochsprache erforderte, die dabei am Lateinischen ausgerichtet wurde (für die Frühzeit sind zweisprachige Urkunden symptomatisch, in denen den Parteien, die des Lateinischen nicht mächtig waren, eine ihnen verständliche „volkssprachige“ Version ausgehändigt wurde, aber für die Juristen eine lateinische Version verfügbar blieb, die auch den Anforderungen juristischer Eindeutigkeit der Formulierungen standhielt). Erst im 18. Jhd. sind so gut wie alle Domänen der Sprachpraxis auf Deutsch zu bewältigen – mit einer bemerkenswerten phasenverschobenen Staffelung, angefangen bei praktisch kontrollierten Wissensbereichen handwerklicher Tätigkeiten, zu denen auch die medizinischen Kenntnisse zu rechnen sind⁷⁹, bis hin zu rein akademischen Wissenschaften, in denen auch noch im frühen 20. Jhd. das Latein praktiziert wurde.

2.3. Mehrsprachigkeit / Mehrschriftigkeit

Gerade auch für die Sprachwissenschaft besteht die Gefahr, unhinterfragte Selbstverständnisse auf die Migrationskonstellationen zu übertragen. Für die

⁷⁸ S. Maas (2001) für die von der schematisierenden Alphabetisierungsforschung weitgehend übersehenen komplexen Überlagerungen der schriftkulturellen Dynamiken vor der Zeit der Industriegesellschaft, deren Verhältnisse in den Handbuchdarstellungen oft nur anachronistisch rückprojiziert werden.

⁷⁹ Paracelsus hatte hier eine Pionierrolle.

Konzeptualisierung von Mehrsprachigkeit hat unser europäisches Bildungssystem die Modelle des Fremdsprachunterrichts parat. In diesem Sinne ist es eine professionelle Anforderung an einen Sprachwissenschaftler, die Sprache seiner Gewährsleute zu sprechen – und der berechtigte Stolz eines "Feldforschers" ist es, eine gewisse Perfektion auch in der phonetischen Mimikry zu erreichen. Damit löst man zwar Erstaunen aus – erntet aber kaum den insgeheim erhofften Respekt der lokalen Gemeinschaft: Schließlich kann man es auch dann in dieser Hinsicht nicht mit dem von allen belachten Dorftrottel aufnehmen. Dass die Menschen mehr oder weniger akzentfrei verschiedene Sprachen lernen, ist in den meisten Gegenden der Welt so selbstverständlich wie dass sie außer gehen auch laufen, hüpfen, tanzen, schwimmen ... können. Was erstaunlich ist, ist demgegenüber, dass einige auch schreiben und lesen können – wer das kann, wird bestaunt und genießt schon dadurch eine oft kultische Verehrung, weil der Umgang mit Schrift als etwas Übernatürliches gilt, dessen sich die "normalen" Menschen nicht fähig fühlen. Hier wird, wenn auch in einer negativen Verzerrung, eine schriftkulturelle Dimension in den sprachlichen Verhältnissen greifbar, die offensichtlich inkongruent mit unserem gewohnten Maßstäben ist. Sie ist auch nicht auf exotische Bereiche abzuschieben, wie sich in der Unfähigkeit des öffentlichen Diskurses zeigt, die Folgen der Migration in unseren Schulen zu fassen: Da ist durchgängig von den Sprachproblemen der Einwanderer und ihrer Kinder die Rede und wird verstärkt nach Maßnahmen der sprachlichen Förderung gerufen – und dabei übersehen, dass viele der Schüler, die als Einwanderer der zweiten Generation in der Schule scheitern, die gleiche Umgangssprache wie ihre "autochthonen" Mitschüler sprechen.

Die Rede von verschiedenen Sprachen ist in dieser Hinsicht offensichtlich viel zu undifferenziert. Empirisch durchlässiger ist es, von *sprachlichen Verhältnissen* zu sprechen (auch von schriftkulturellen Verhältnissen), die notwendig in einem dualen Begriffssystem zu fassen sind:

- in einer sozialen Perspektive sind sie binnendifferenziert, nicht homogen, mit einem Spektrum von Registervarietäten, die auch über eine große Bandbreite von Sprachverschiedenheiten streuen können,
- in einer individuellen (biographischen) Perspektive partizipieren die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft in unterschiedlichem Maße an diesem Varietätenspektrum.

Die Diskussion in diesem Feld wird nicht zuletzt dadurch erschwert, dass für beide Perspektivierungen der Terminus des *Bilinguismus* üblich ist, für den im folgenden der Terminus der *Mehrsprachigkeit* verwendet wird (da die Auszeichnung von nur *zwei* Varietäten wenig Sinn macht).

Bei der Konzeptualisierung mehrsprachiger Verhältnisse ist die gesellschaftliche von der individuellen Seite zu unterscheiden. Sprachliche Verhältnisse ergeben sich in gewisser Weise nur als Grenzwert aus dem Zusammenspiel individueller Praxen, sie verselbständigen sich aber auf dem Weg ihrer Tradierung, bei der die einzelnen sich die vorgegebenen Formen anzueignen versuchen. Konkurrieren dabei verschiedene sprachliche Varietäten, so bedeutet das zweifellos einen gewissen Mehraufwand für die sprachliche Praxis, dessen Minimierung zu erwarten ist – in dieser Abstraktion erscheint tatsächlich die Einsprachigkeit einer Gesellschaft als präferierter Grenzwert der Entwicklung. Aber das ist nur ein Grenzwert für das Zusammenspiel unterschiedlicher Kräfte in der Praxis – mit dem gleichen Ökonomiekriterium könnte

man ableiten, dass die Menschen zum Schweigen tendieren, das in diesem Sinne schließlich auch weniger aufwendig ist als reden. Tatsächlich hat die sprachliche Vielfalt ja einen Gebrauchswert, wie oben schon in Hinblick auf funktional und konnotativ differenzierte Varietäten in einer Sprachgemeinschaft angesprochen worden ist. So sind denn auch so gut wie alle größeren Gesellschaften, die nicht den Homogenisierungs- und Ausrichtungsprozess der europäischen Nationalstaaten durchlaufen haben, mehrsprachig, sodass die Mehrsprachigkeit einer Gesellschaft im Weltmaßstab als der (statistische) Normalfall angesehen werden kann.

Dabei handelt es sich allerdings nicht um eine gewissermaßen additive Mehrsprachigkeit. Vergleichende Untersuchungen gehen für afrikanische Gesellschaften, in denen oft eine kaum zu überschauende Vielfalt unterschiedlicher Sprachen gesprochen wird, davon aus, dass es dort für den einzelnen der übliche Fall ist, mindestens drei Sprachen zu sprechen⁸⁰ – aber eben nicht als konkurrierende Varietäten, sondern funktional differenziert, analog zu der oben angesprochenen Registerabstufung, die hier nur eben ohne integrierende Transformationsregeln etabliert ist:

- eine Sprache für den familialen Nahbereich,
- eine Sprache für den Markt bzw. den professionellen Bereich, wo oft eine Verkehrssprache (wie z.B. das Swahili) etabliert ist,
- eine Sprache der staatlichen Institutionen, die ggf. auch die Sprache ist, die geschrieben wird (oft eine der internationalen Sprachen in der kolonialen Tradition).

In vielen Fällen sind auf den unteren beiden Ebenen (also denen der gesprochenen Sprache) jeweils mehrere Sprachen zugänglich, oft dann mit feinerer funktionaler Differenzierung. Entsprechend der funktionalen Differenzierung sind die so genutzten Sprache in sehr unterschiedlicher Weise „vollständig“ verfügbar: die „Nahsprache“ wird nicht nur nicht verschriftet – für sie sind auch nicht die formalen (syntaktischen und lexikalischen) Ressourcen verfügbar, die die etablierte Schriftpraxis verlangen würde – und Spiegelverkehrt gilt für die Schriftsprache, in der (soweit sie überhaupt zugänglich ist) in der Regel keine Ressourcen verfügbar sind, die eine emotional differenzierte Kommunikation im Nahbereich möglich machen würden.

Eine solche funktionale Differenzierung zwischen den Sprachen, die auf spezifische sprachliche Domänen spezialisiert sind, stellt eine erhebliche Entlastung der globalen individuellen Sprachökonomie dar. Diese zeigt sich erst recht in der konkreten Sprachpraxis. In dieser werden die verschiedenen Varietäten ja nicht strikt separat wie etwa die Pfeifen einer Orgel eingesetzt, sondern bilden ein eher gleitendes Repertoire wie bei Blasinstrumenten. Bei einer konkreten Äußerung können daher verschiedene Varietäten gewissermaßen konkurrieren: sei es aus einem gewissen Mangel heraus, weil die verfügbaren Ressourcen in einem "höheren" Register nicht ausreichen, durch solche einer niedrigeren Varietät ersetzt werden, sei es weil Elemente eines höheren Registers zu stilistischen Zwecken (in bestimmten konnotativen Funktionen o. ä.) einmontiert werden. Die Forschung zu derartigen Alternationen von Formen unterschiedlicher Varietäten in einer Äußerung, meist als *code switching* bezeichnet, hat nun ergeben, dass diese dabei in der Regel so ausgerichtet werden, dass eine von ihnen als Leitvarietät der Äußerung dient, in deren Strukturvorgaben Elemente der

⁸⁰ Laitin 1992.

anderen Varietäten eingebettet werden: die Leitvarietät (entsprechend der oben eingeführten Terminologie *Matrix-Sprache* genannt) liefert die strukturierenden Elemente: Bei einer Sprache mit reicher Morphologie definieren die grammatischen Affixe die Matrix; diese gibt die grammatisierte Wortstellung vor, sie liefert die Funktionswörter, während die eingebetteten Sprachen inhaltlichen Elemente beisteuern (insofern am ehesten als Nomina, nicht aber die Verben, die die Satzstruktur steuern) sowie Elemente, die außerhalb der integrierten Satzsyntax stehen (Interjektionen, Einleitungspartikel u. dgl. mehr).

Eine solche mehrsprachige Praxis hat da, wo sie nicht nur einzelne betrifft, sondern größere Bevölkerungsgruppen (vor allem in einer bestimmten räumlichen Ausgliederung) ihren Niederschlag auf der Seite der beteiligten Sprachsysteme. Derartige Varietätenverschiebungen können als Automatismen fest werden, mit denen keine spezifischen kognitiven Operationen mehr verbunden sind – dann spricht man von *Entlehnungen*. Generell werden in solchen Gesellschaften die einzelnen Individuen dazu tendieren, die zu überbrückenden Differenzen zwischen den verschiedenen Varietäten zu minimieren – weniger so in Hinblick auf den Wortschatz, der elementweise im Gedächtnis abzuspeichern ist, als in Hinblick auf die grammatischen Strukturvorgaben, in die die lexikalischen Elemente „einzubetten“ sind. Die entscheidende Reduktion im Aufwand einer mehrsprachigen Praxis liegt dann vor, wenn zwischen den verschiedenen Strukturen der einzelnen Varietäten eine eindeutige Übersetzungsäquivalenz besteht. Diese kann dadurch geschaffen werden, dass Strukturen aus der einen Varietät in die andere kopiert werden⁸¹, aber auch dadurch dass die Strukturen aller beteiligter Sprachen so geändert werden, dass sie in der Veränderung konvergieren. In einem solchen Fall spricht man von einem *Sprachbund*⁸². Eine solche Konstellation ist z.B. bei den afroasiatischen Sprachen im Maghrib erreicht, wo sie die erstaunliche Problemlosigkeit erklärt, mit der dort Berber, die vom einsprachig berberischen ländlichen Umfeld in die städtischen Zentren ziehen, zweisprachig werden: d.h. sie werden arabophon in der *Darija*, die auf der vertikalen Registerskala den übergeordneten Horizont der regionalen Verkehrssprache einnimmt⁸³ (während die berberische Varietät Familiensprache bleibt) – aber sie bleiben ebenso wie die muttersprachlichen *Darija*-Sprecher in der Regel ohne Zugang zur *Fosha*.

Das so skizzierte Raster für die Analyse mehrsprachiger und mehrschriftiger Verhältnisse kann durch einen Blick auf die Verhältnisse in Alteuropa deutlicher werden, der die Notwendigkeit der Unterscheidung der beiden Dimensionen deutlich macht:

Die sprachlichen Verhältnisse in Deutschland waren bis weit in die Frühe Neuzeit mehrsprachig:

- In der „vertikalen“ Dimension der Registerabstufungen galt das insbesondere für das Nebeneinander von Latein als der ausgezeichneten Schriftsprache und den sprechsprachlichen Varietäten des Deutschen; die jüdische Bevölkerung hatte im Hebräischen eine konkurrierende Schriftsprache,

⁸¹ Johanson (1992) für dieses Konzept.

⁸² Der Terminus geht zurück auf die russische Sprachsoziologie der 20er Jahre des 20. Jhd.s (*sojuz jazykoznanja*); zur neueren Diskussion s. Thomason 2001.

⁸³ Das erklärt zugleich, warum nur ausnahmsweise auch mal Arabophone eine Berbervarietät lernen: Das bleibt auf Fälle der Einheirat in eine beberophone Familie beschränkt oder auf seltene Ausnahmen von Funktionären, die in eine rein berberophone Region versetzt werden.

- in der „horizontalen“ Dimension der regionalen Distribution von konkurrierenden Varietäten der gesprochenen Sprache galt das nicht nur für die deutschen Dialekte sondern auch für andere Sprachen: Das slawische Sorbische, schließlich durch die über die Sprachgemeinschaften mäandernden staatlichen Grenzverläufe auch Varietäten der Nachbarsprachen Dänisch, Französisch, Italienisch, Polnisch ...

Dabei ist die oben schon angesprochene Dynamik von langer Dauer zu berücksichtigen: Erst in dem Maße, wie das überdachende Hochdeutsche sich zu einer potentiell mit dem Lateinischen konkurrierenden Schriftsprache mauserte, wurden vorher auch schriftsprachlich praktizierte Varietäten wie das Niederdeutsche zu sprechsprachlichen Dialekten des Deutschen (auf der subjektiven Seite wurden sie zu solchen, als die Menschen in der Schule entdeckten, dass diese Sprachform nicht die Schriftsprache fundierte)⁸⁴.

Dem entspricht auf der individuellen Ebene keineswegs eine korrespondierende Mehrsprachigkeit der einzelnen: Lateinkenntnisse hatte nur ein minimaler Prozentsatz der Gesellschaft – wie es ähnlich bei den Juden mit den Hebräischkenntnissen war⁸⁵; andererseits dürfte auf der vertikalen Ebene, entsprechend der beachtlichen Mobilität großer Bevölkerungsteile auch in früheren Zeiten, ein flexibler Umgang mit der horizontalen Mehrsprachigkeit die Regel gewesen sein. Professionelle Reisende (z.B. Kaufleute) entwickelten eine Art *Koiné*, die sich auch in ihren nicht-lateinischen Aufzeichnungen spiegelt, und auch die Menschen, die sich auf dem Markt trafen, bildeten Transformationsregeln für die ihnen unterkommenden Nachbarvarietäten aus, die eine Verständigung relativ problemlos machte. Angehörige der Minderheiten werden in diesem Sinne tatsächlich auch mehrsprachig gewesen sein (was in der Generationenfolge dann u. U. zur Aufgabe der eigenen Sprache geführt hat, wie z.B. bei den slawischen Sprachen, die bis ins 18. Jhdt. noch in der Lüneburger Heide gesprochen wurden). Insofern ist im übrigen die sprachliche Homogenisierung in keiner der europäischen Nationalstaaten konsequent realisiert worden, am wenigsten noch in dem Modell-Land für die moderne zentralistische Sprachpolitik, in Frankreich. Hier erfreuen sich die Minderheitensprachen heute sogar wieder einer offiziellen EG-Förderung, in deren Kielwasser sich Bestrebungen geltend machen, sie (wieder) zu Schriftsprachen auszubauen (das Baskische, Bretonische, Okzitanische; erst recht solche mit nachbarstaatlichem Anschluss: das Italienische, Deutsche (Elsässische), Katalanische ...) (Cerquilini 1999).

Die Modernisierung der sprachlichen Verhältnisse bestand in der einen Dimension in der strikten Ausrichtung der vorhandenen Varietäten auf die gesetzte Nationalsprache, die dann in den staatlichen Formierungen des 18. / 19. Jhdt. auch eine emblematische Funktion bekam und in den Nationalhymnen als einheitsstiftend besungen wurde. Alle anderen Varietäten wurden dem untergeordnet: Wo es die Familienstruktur eines Registerspektrums erlaubte: als abgestufte sprechsprachliche Varietäten, wo das nicht möglich war: mit dem Moratorium eines Minderheitenschutzes, der aber nur als

⁸⁴ Deutlich wird das i.S. des oben Gesagten vor allem bei den niederdeutschen Dialekten im Westen, in Groningen und den Ommelanden: diese sind zwar eng den emsländischen Dialekten verwandt, mit denen sie ein Kontinuum bilden, sind aber heute Dialekte des Niederländischen, nicht des Deutschen.

⁸⁵ Die zu trennen sind von den elementaren Schreibkenntnissen in hebräischen Buchstaben, in denen jüdisch-deutsche Texte auch gedruckt wurden. Im deutschen Kerngebiet war das schon früh kein eigenes Jiddisch mehr: so wurde auch das Alte Testament für diese Klientele früh in der Lutherübersetzung in hebräischen Buchstaben gedruckt, da sie die lateinischen nicht lesen konnten, s. Simon (1993).

aufgeschobenes Todesurteil zu verstehen war (in einigen Fällen wie z.B. bei den Sorben wurde dem vor 1945 mit staatlich-repressiven Methoden auch zugearbeitet). In der individuellen Perspektive entsprach dem der erzwungene sprachbiographische Entwurf zu einem schriftakkulturierten Individuum.

Vor diesem Hintergrund ist das Bilingualismuskonzept infrage zu stellen, das die Migrationsdebatten bestimmt. Dieses geht von einem idealen Entwurf aus, bei dem die Sprecher über alle beteiligten Sprachen in vollem Umfang verfügen. Diese Vorstellung hat eine gewisse Leitfunktion für elitäre Ausbildungskonzepte, trifft ansonsten aber allenfalls auf die professionelle Virtuosität von Übersetzern zu, nicht aber auf die im Weltmaßstab als Normalfall anzusetzende Mehrsprachigkeit von Individuen in mehrsprachigen Gesellschaften. Während koexistierende (u. U. auch konkurrierende) Sprachen auf der unteren Registerebene durchaus häufig sind, wo sie relativ zu deren Domänen auch vergleichbar differenziert beherrscht werden, ist es anders auf den höheren Ebenen: Koexistierende (konkurrierende) förmliche Register sind eher die Ausnahme: das förmliche Register, das eine Schriftsprache fundieren kann, weist in der Regel keine horizontale Differenzierung auf, insbesondere dann nicht, wenn es tatsächlich zu einer Schriftsprache ausgebaut ist (die gegenteiligen Verhältnisse in Kanada zeigen deren Ausnahmestatus). Das kritische Problem bei der Sprachverschiedenheit ist nicht die Verschiedenheit gleichzeitig beherrschter Varietäten sondern der *Sprachausbau*: Die Entfaltung der sprachlichen Ressourcen zu einem förmlichen Register, insbesondere zu dessen Ausbau als Schriftsprache. Das ist es denn auch, was hinter der eingangs angesprochenen "naiven" Bewertungshierarchie für sprachliche Leistungen steckt.

Schließlich ist in Hinblick auf die Mehrsprachigkeitsprobleme bei den Minderheiten die Differenz zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit festzuhalten, die vor dem Hintergrund der laufenden Debatte zum Zuwanderungsgesetz eine besondere Bedeutung erhält. Wie die (alten) Minderheiten zeigen, ist die Nationalsprache in Deutschland (wie in den meisten vergleichbaren Staaten) nicht konstitutiv für die Bildung des Staatswesens gewesen, das sich auf einen Nationenbegriff gründete. Vielmehr gehörte die Nationalsprache zu dem so freigesetzten gesellschaftlichen Projekt: Von daher ihre Verbindlichkeit in staatlich-politischen Institutionen (Verwaltung, Gericht u. dgl.) – und die Verpflichtung des Staates, sie für alle Bürger zugänglich zu machen, aus der über die Schulpflicht auch eine Verpflichtung zum Erwerb bei allen Bürgern wurde. Dabei ist deutlich, dass Sprache in diesem Sinne auf die Schriftsprache abstellt, die von daher auch eine genormte Form haben muss. Die Verpflichtung zum Erwerb dieser Sprache (und der Schrift!), zugleich als Voraussetzung für die erfolgreiche Partizipation an der modernen Gesellschaft, überträgt sich auf alle Zuwanderer, von denen das Staatsbürgerrecht, i. S. des neuen Zuwanderungsgesetzes aber auch das Niederlassungsrecht, den Erwerb zumindest von Grundkenntnissen des Deutschen (der Schriftsprache) verlangt. Demgegenüber ist die Muttersprache der Zuwanderer durch die Grundrechte der garantierten Selbstverwirklichung geschützt – definiert aber keine direkte staatliche Aufgabe (hier gibt es auch keinen Gesellschaftsvertrag wie bei den nicht-deutschen Minderheiten, die am Gründungsakt der Nation gewissermaßen beteiligt waren). Im Sinne der hier relevanten Gesichtspunkte sind die Mutter- bzw. Familiensprachen der untersuchten Kinder (marokkanisches Arabisch und Berberisch) Ressourcen, deren Förderung von ihrem Bemühen um die Aneignung der deutschen (Schrift-) Sprache nicht zu trennen ist.

2.4. Orate und literate Register

Die im Vorausgehenden entwickelte historische Perspektive zeigt exemplarisch die enge Verschränkung der Entwicklung des gesellschaftlichen Verhältnisses der sprachlichen Varietäten, insbesondere der Fundierung der Schriftsprache in den förmlichen Registern, mit der Entwicklung individueller Dispositionen zu deren Aneignung, in der Fluchtlinie einer demotisierten Schriftkultur. Der Blick auf diese Zusammenhänge wird aber nur frei, wenn man sich von den Klischeevorstellungen von Sprache und Schrift löst, die sich nicht zuletzt in dem schriftpädagogisch zynischen Slogan des „Schreib wie du sprichst!“ verdichten. Diese Maxime hatte nur in der Frühzeit der europäischen Schriftkultur da eine gewisse Plausibilität, wo im Schatten der lateinischen Schriftsprache volkssprachige Aufzeichnungen unternommen wurden. Diese hatten denn auch oft eine direkt transkribierende Zielsetzung: im Extremfall von sog. „Urgichten“, Geständnissen eines Delinquenten auf der Folterbank, die mitgeschrieben und diesem später zur Authentifizierung vorgelesen wurden; ähnlich war es bei Verträgen, die zwischen analphabeten Partnern abgeschlossen wurden, die denn gelegentlich auch die unterschiedliche dialektale Sprachform der Parteien spiegeln. Hierher gehören auch frühe literarische Aufzeichnungen (oft als Marginalien einer lateinischen Handschrift fixiert). Anders wurde es in dem Maße, wie die deutsche Schriftsprache konkurrierend an die Stelle des Lateinischen gesetzt wurde (analog in allen europäischen Ländern). Das setzte einen Prozess des Sprachausbaus frei, der ein entsprechendes schriftsprachliches Register als Replik der lateinischen Schriftsprache schuf.

Die entsprechende Registerdifferenzierung ist zu unterscheiden von den materialen Bedingungen, die dabei genutzt werden bzw. die sie beschränken⁸⁶. Mündliche und schriftliche Praktiken sind zu bestimmen als unterschiedlich beschränkte Umsetzungen der sprachlichen Strukturpotentiale, wobei die mündliche Praxis prinzipiell stärker beschränkt ist. Darauf operieren die Registerdifferenzierungen, soweit sie mündlich wie schriftlich artikuliert werden. Vor diesem Hintergrund (und angesichts der verwirrenden Begrifflichkeit der Diskussion zu diesen Fragen) empfiehlt sich eine terminologische Differenzierung: *mündlich* und *schriftlich* beziehen sich hier auf die Materialität der sprachlichen Praxis – die strukturellen Differenzen zwischen einem *mündlich* vorgelesenen Aufsatz und einem Kneipengespräch, oder aber auch dem *schriftlich* fixierten (u. U. transkribierten) Kneipengespräch und dem Aufsatz sollen anders bezeichnet werden. Hier ist die Rede von *oraten* und *literate* Strukturen. Dabei handelt es sich also nicht um einen einfachen Gegensatz sondern vielmehr um eine polarisiertes Feld, dessen Verständnis denn auch am besten von den Extrempolen her zu finden ist, wenn die Registervariation berücksichtigt wird.

Diese erfährt in gewisser Weise mit der Erschließung schriftsprachlicher Ausdrucksmittel eine weitere Komplikation. Die schriftliche Fixierung zielt in der Regel darauf, ohne den Kontext der Situation interpretierbar zu sein: sie ist tendenziell eine *dezentrierte* sprachliche Artikulation, die auch von anderen (ohne Beschränkung des Wir des intimen Registers) interpretierbar ist. Daher korrespondiert eine schriftsprachliche Form in der Regel mit dem förmlichen Register (und ist in

⁸⁶ Der folgende Abschnitt ist kopiert aus Maas, Ortho-Skript 2002

vielen Staaten der Dritten Welt eine Sache der im Alltag nicht gesprochenen internationalen Sprachen [jeweils der der früheren Kolonialherren]), während sie mit dem intimen Register unverträglich ist: Äußerungen im intimen Register kann man im technischen Sinne der Sprachwissenschaft transkribieren, aber nicht verschriften. Das zeigen nicht zuletzt Erfahrungen von Ethnologen (Völkerkundlern), die einheimische Gewährsleute dazu ausgebildet haben, Tonbandaufnahmen in ihrer Sprache zu verschriften – auch da, wo es sich um spontane Gespräche handelt, transkribierten sie diese (trotz expliziter Aufforderung dazu) nicht, sondern verschrifteten vielmehr die Umsetzung des Gehörten in ein förmliches Register. In komplexen Gesellschaften wie der heutigen deutschen sind die Grenzen des verschrifteten Registers weniger scharf: das mittlere Register (die „Umgangssprache“) wird zunehmend auch in der Literatur, vor allem aber auch in Briefen u. dgl. verschriftet – von experimentellen Versuchen abgesehen aber nicht das intime Register (oder etwa der „tiefe“ Dialekt).

Mit dem Verweis auf exemplarisch zu verstehende Beschränkungen mündlicher und schriftlicher Praktiken, in denen *orate* und *literate* Strukturen realisiert werden, können diese Unterscheidungen verdeutlicht werden:

- eine maximal *orate* Struktur ist definiert durch die Bedingungen, vor allem auch die Zwänge der Kommunikation von Angesicht zu Angesicht: Die Äußerungen sind kalibriert auf das Gegenüber, stellen in Rechnung, was dieser versteht (tut der Sprecher es nicht, riskiert er, dass der andere ihm ins Wort fällt); sie beziehen nicht-sprachliche Interpretationsstützen der Situation in die Artikulation mit ein und sind daher nur minimal explizit. Strukturbestimmend ist hier die Orientierung des Hörers: Die lineare Abfolge in der Äußerungszeit wird genutzt als Verknüpfung eines thematischen Elements mit einem rhematischen – mehr oder weniger dem entsprechend, was in Anlehnung an die Schulgrammatik *Äußerungsgegenstand* und *Äußerungsaussage* genannt werden kann. Der Äußerungsgegenstand kann auch implizit bleiben, wie es bei Aufforderungen, Frage-Antwortpaaren u. dgl. sogar die Regel ist. Zur dominant orientierenden Syntax gehören auch *präsentative* Strukturen, mit denen Äußerungsgegenstände eingeführt werden: Am Äußerungsbeginn stehen dann situierende Elemente (*da kam Hans zu Besuch*) oder auch das grammatische Prädikat, wodurch das grammatische Subjekt rhematisiert wird (*kommt ein Kamel in eine Apotheke* – das Eröffnungsmuster beim Geschichtenerzählen). Die physikalisch vorgegebene Bedingung der zeitlichen Abfolge in der Äußerung wird also in *orate* Strukturen unmittelbar interpretativ genutzt.
- Größere *orate* Äußerungskomplexe sind nur über die Interpretationshandlungen der Situationsbeteiligten integriert: Die Struktur der jeweiligen Äußerungsabschnitte wird gewissermaßen lokal ausgehandelt – dass es sich um Weiterführungen eines Themas o. dgl. handelt, ergibt sich schließlich durch die physische Konstellation der Äußerungsabfolge. Integrierende Verweise erfolgen ebenfalls lokal durch Partikel, die zugleich auch eine dominant Hörerorientierende Funktion haben (*da fährt der doch nach XY ...*).
- *Orate* Äußerungen sind schließlich maximal bestimmt durch die Zwänge *mündlicher* Sprachproduktion, die von den Schranken des Kurzzeitgedächtnisses vorgegeben sind. Für fortlaufende Gesprächspassagen, auch wenn sie narrative Passagen enthalten, ist charakteristisch, dass die aufeinander folgenden Äußerungsabschnitte, mehr oder weniger kongruent mit Sätzen (s. u.), syntaktisch

zweigliedrig sind: Im Defaultfall⁸⁷ strukturiert als Abfolge eines thematischen und eines rhematischen Elementes. Diese Struktur korrespondiert mit quantitativen Beschränkungen: Das Vorfeld einer Äußerung enthält die grammatisch strukturierenden Elemente, die in der Regel ohne lexikalisch-deskriptiven Inhalt sind, für den Hörer aber das interpretative Muster der Äußerung identifizieren; das Nachfeld liefert dann (gewissermaßen als inhaltliche Füllung dieses Musters) lexikalisch-deskriptive Elemente, die komplexere Verarbeitungsprozeduren erfordern. Das ergibt typische Muster wie *sie trifft | ihren alten Schulfreund, er hat | auf seiner Mundharmonika gespielt* u. dgl., wo der | das Vorfeld mit den grammatischen Funktionselementen (Pronomina, Hilfsverben, auch einfache finite Verbformen) vom Nachfeld trennt.

- Der Aufwand an grammatischen Artikulationen ist bei oraten Strukturen auf ein Minimum reduziert. Charakteristisch sind Verknüpfungen als simple Juxtapositionen, wenn deren Deutung situativ eindeutig ist, sodass hier auch der grammatische Satzbegriff nicht als Filter für Äußerungsstrukturen dient (*Ich und Bier trinken?*). Mit dem schon erwähnten Bild aus der chinesischen Philosophietradition kann man orate Strukturen als *kalt* bestimmen: Die für die Deutung notwendige Wärme muss vom Hörer produziert werden.
- Schließlich sind regional unterschiedlich auf diese Struktur hin grammatische Ressourcen des Dialekts/ der Umgangssprache abgestellt, wobei z.B. im rheinischen Sprachraum die lexikalischen Verbinhalte generell ins Nachfeld gestellt werden (in hochdt. Umsetzung also *sie tut | ihren alten Schulfreund treffen*).
- Bei oraten Strukturen wirken sich zwangsläufig die Probleme der Äußerungsplanung direkt aus: Sie sind bestimmt vom kommunikativen Stress des Kampfs um den Redeplatz (es zu schaffen, dass der andere zuhört, bzw. zu verhindern, dass er dem Sprecher ins Wort fällt). Die „Überwachung“ der Reaktionen des Gegenüber bindet so erhebliche Energien, die eine komplexe Äußerungsplanung erschweren. Wo Sprecher sich doch daran machen (vor allem auch im Versuch, literate Muster im Mündlichen zu realisieren), kommt es häufig zu Konstruktionsbrüchen, Korrekturen und anderen Reparationsmaßnahmen.

Literate Strukturen sind demgegenüber geradezu spiegelverkehrt:

- Sie sind prinzipiell dezentriert gegenüber einer kommunikativen Situation, gewissermaßen an ein universales Publikum adressiert, das keine spezifischen Interpretationsannahmen macht. Was zur Interpretation des Gesagten erforderlich ist, muss prinzipiell explizit artikuliert werden. Deiktische Elemente haben in literaten Strukturen nur noch Textbezüge – verweisen nicht auf situative Konstellationen (*Der Beschuldigte traf seinen Kontrahenten in XY. Dieser teilte ihm mit ...*).
- Literate Strukturen sind formal integriert: Längere Textsequenzen sind *kohärent* artikuliert, dadurch dass die Ressourcen zur Weiterführung maximal genutzt werden (ana- und kataphorische Referenzmarkierungen, temporale Verkettungen u.dgl.).

⁸⁷ Mit *Default* ist eine Bedingung bezeichnet, die bis auf weiteres anzunehmen ist (bzw. gilt), die aber durch besondere Randbedingungen außerkraft gesetzt werden kann („überschrieben“ werden kann). Der Terminus stammt aus der Computerwissenschaft wo er die Standard-Einstellung der Maschine bezeichnet. So ist z.B. in der Regel die Tastatur mit einem Default eingestellt, der die Kleinbuchstaben aktiviert – diese Einstellung kann aber durch die Umschalt-Taste („shift“) geändert werden.

- Literate Strukturen sind auf die Möglichkeiten orientiert, das zweidimensionale schriftliche Textfeld maximal zu nutzen: Der verfügbare Text fungiert gewissermaßen als „externer Speicher“, wo orate Strukturen nur erschließbar sind, weil das Kurzzeitgedächtnis nicht-aktuelle Passagen präsent macht. Literate Strukturen sind auch in einem homogenen Feld artikuliert; die Asymmetrie von Vor- gegenüber Nachfeld ist hier nur noch eine stilistische (sprachbauspezifisch u. U. aber auch grammatisierte) Ressource. Insofern ist die Möglichkeit zum deskriptiv-lexikalischen Ausbau an jeder Position des Feldes gegeben, syntaktische Komplikationen können auch als Einbettungen erfolgen – statt der oraten Anfügung im Nachfeld. So können insbesondere auch die thematischen Elemente ausgebaut werden, z.B. mit den für literate Strukturen charakteristischen Relativsätzen (*ein Mann, der sein Vermögen auf dem Aktienmarkt gemacht hatte, kam | in eine große Stadt ...* – offensichtlich macht die Zerlegung in ein Vor- und Nachfeld, hier mit | markiert, in literaten Strukturen wenig Sinn).
- In Umsetzung der maximalen Explizitheit literater Strukturen sind hier die grammatischen Artikulationen maximiert: Literate Strukturen sind insofern i. S. des chinesischen Bildes *warm* – sie weisen schon die für die Deutung erforderliche Temperatur auf. Die Einheiten komplexer literater Strukturen sind *Sätze*, (im Deutschen) definiert durch ein finites Verb im Prädikat, das die anderen Satzglieder durch Rektions- und Kongruenzbeziehungen integriert: Ein literater Text ist insofern definitionsgemäß vollständig in Sätze zerlegbar.
- Schließlich setzt bei literaten Strukturen der normative Filter der „sprachpflegerisch“ definierten Hochsprache an, der schon in der Aufsatzerziehung der Grundschule einsetzt: Stilistische Präferenzen (der Ausbau mit „schmückenden“ Adjektiven, unabhängig von der syntaktischen Funktion, die Vermeidung von Wortwiederholungen, die Integration in Satzgefüge statt reihender Syntax, die Tilgung von Diskurspartikeln („Füllwörtern“) u. dgl. Dabei maximiert die normative Grammatik die Distanz zu literaten Strukturen, indem alle diskursiv orientierenden Strukturen sanktioniert werden (die im gesprochenen Deutsch übliche grammatische Markierung des Themas wird im Schulaufsatz als Fehler behandelt: *Mein Vater-der hat gestern noch Fernsehen geguckt*). Regionale Markierungen, die das Wir einer Sprechergemeinschaft artikulieren, sind verpönt und müssen durch „universale“ Wörter ersetzt werden⁸⁸.
- Schließlich sind literate Texte maximal gereinigt von den Spuren ihrer verbalen Planung: Sie sind das Ergebnis mehrerer Editionsaktionen, die einen maximal homogenisierten Text zu produzieren erlauben. In literaten Texten ist kein Platz für Verzögerungselemente, Korrekturen u.dgl. – die inzwischen verallgemeinerten Ressourcen der elektronischen Textverarbeitung auf dem PC stellen insofern die optimale literate Ressource dar.

Insoweit sind die Pole *orat / literat* funktional aus Randbedingungen der Sprachpraxis entwickelt, bildet also einen funktionalen Gegensatz. Die so entwickelten Muster können, wie angedeutet, eine relative Festigkeit erhalten – literat in einem größeren Umfang als orat. Die Grammatisierung bestimmter Strukturen im Bau einer Sprache bedeutet ein solches Festwerden: Die grammatischen Strukturen für den Ausbau einer Proposition in einem (literaten) Satz liegen fest – die gleichen Elemente können auch in einem Text entfaltet werden, ohne dass dafür grammatiklasierte Muster

⁸⁸ Aufschlußreich sind in dieser Hinsicht literarische Bemühungen im Nachfeld des Naturalismus, die gerade derartige Elemente als anti-literat einsetzen. Autoren wie Xaver Kroetz spielen souverän auf diesem Klavier.

vorgegeben wären. Hier greifen aber u. U. formale Vorgaben, die an bestimmte Register gebunden sein können und dann u. U. kulturell fest sind, u. U. sogar normativ festgeschrieben sind: Für narrative Strukturen wird so z.B. in der Schule das Präteritum als Standard-Erzähltempus eingeübt, auch da, wo es in der Umgangssprache (bis auf einige feste Formen) ungebräuchlich ist; eine Stufe weiter auf der Skala der Verbindlichkeit steht die (deutsche und z.B. auch die schriftarabische) Orthographie, die schulisch und im amtlichen Verkehr sanktioniert wird.

Das so skizzierte Spannungsfeld von oraten und literaten Strukturen bildet den Horizont für die Analyse der schriftkulturellen Ressourcen und Barrieren der untersuchten marokkanischen Schüler. Das gilt für die Textstrukturen im weiteren Sinne (s. Kap. 4), wo die lokale beschränkte Integration des sprachlichen Materials im oraten Register, gewissermaßen mit einem kleinen editorischen Fenster, in dem die sprachliche Form überprüft wird, der globalen Integration im literaten Register gegenüber gestellt wird, mit einem weiten Fenster, das die sprachliche Form des gesamten Textes zu überprüfen und (konsistent) zu harmonisieren erlaubt. Das gilt insbesondere auch für die orthographischen Strukturen (s. Kap. 5), die darauf abgestellt sind, literate Texte optimal lesbar zu machen.

Diese Gesichtspunkte müssen hier herausgestellt werden, weil sie von der didaktischen (gerade auch der ausländerpädagogischen) Diskussion geradezu systematisch ignoriert werden, die mit einer Vorstellung operiert, dass die Strukturen der mündlichen Kommunikation „natürlich“ seien und daher auch als Maßstab für die Verschriftung zu gelten haben⁸⁹. Entsprechend sind die orthographischen Strukturen von den Grundbegriffen literater Artikulation her zu entwickeln: Der Herstellung eines optimal lesbaren Textes, der (nicht anders als auch mündliche / orate Texte!) auf unterschiedlichen Ebenen artikuliert ist, die die spezifische Architektur der Orthographie bestimmen (s. Kap. 5).

Die vorausgehende Charakteristik von orat vs. literat ist idealtypisch: insbesondere darf literat nicht mit schriftlich gleichgesetzt werden. Die empirischen Probleme sind bei der Diskussion der Registerdifferenzierung schon zur Sprache gekommen. Literate Strukturen bilden in unserer Gesellschaft zwangsläufig auch den Horizont für die mündliche Sprachproduktion – eine Folge der angesprochenen Ausrichtung aller Register auf die Hochsprache in den „Nationalstaaten“ (wo in segmentalen Gesellschaften die sprachlichen Register meist durch verschiedene Sprachen artikuliert sind und daher weniger durchlässig sind). Insofern finden sich literate Strukturen häufig auch in der gesprochenen Sprache.

Das ist aber das Ergebnis eines langen historischen Prozesses, der oben angedeutet wurde. In diesem Prozess wurde das Deutsche am Modell des Lateinischen ausgerichtet und so ausgebaut, dass es auf den verschiedenen Register Ebenen brauchbar war. Entsprechend waren diejenigen, die diesen Prozess zuwege brachten, durchweg (lateinisch) hochgebildete Menschen. Das gilt vor allem für die Buchdrucker, die als die Schöpfer der modernen deutschen Orthographie gelten können. Mit dem Entstehen eines Marktes für Massenprodukte im 16. Jhdt. (nicht nur den Bibelübersetzungen, sondern vor allem auch Streitsschriften, Flugblätter u. dgl.)

⁸⁹ Der didaktische Topos vom „Schreib wie du sprichst!“ ist ein sinnfälliger Ausdruck dafür.

konkurrierten die Drucker / Verlage auf dem Markt mit den „lesbarsten“ Druckeinrichtungen. Dazu gehörten vor allem aber die Leserorientierungen, die auch leseungewohnten Menschen einen Durchblick bei den komplexen Texten, mit einer ganz und gar un-oraten Syntax verschaffen sollten. Das Ergebnis war die Etablierung einer Orthographie mit primär grammatischen Strukturierungen in einer ungemein kurzen Zeit von etwa 30 Jahren: den Anfängen einer grammatischen Interpunktion; der syntaktisch geregelten Wortausgliederung und der Markierung von syntaktischen Funktionen im Satz, insbesondere die Großschreibung der Kerne nominaler Gruppen, komplementär zum Prädikat⁹⁰; und schließlich der grammatisch-lexikalisch geregelten Konstantanschreibung von Morphemen, gegen die ältere phonographischen Schreibungen⁹¹. Verbunden war das mit einer Dezentrierung des sprachlichen Horizontes auf der einen Seite, also der Etablierung einer hochdeutschen Schriftsprache, deren Modell in Büchern zu finden war, auf der anderen Seite aber einer volkspädagogischen Bewegung, deren Pioniere (wie etwa Valentin Ickelsamer) in der Bauernkriegszeit bereits methodische Wege suchten, wie der Lerner über eine „Entgröberung“ (Th. Müntzer) seiner spontanen Sprache zur schriftsprachlichen Form kommen könne, ohne den sicheren Boden seiner eigenen Sprache zu verlieren. Das Modell dafür war, wie es z.B. Ickelsamer in seinen methodischen Handreichungen explizit deutlich macht, die grammatische Reflexionstechnik des Lateinunterrichts⁹². Diesen Anstrengungen ist es zu verdanken, dass wir keine diglossische Schriftkultur haben.

Kinder wachsen in die gegebenen sprachkulturellen Verhältnisse hinein und versuchen, an ihnen zu partizipieren. Dabei entwickeln sie früh ein Sensorium für sprachliche Potentiale, die nicht auf eine Kommunikation von Angesicht zu Angesicht abgestellt sind: Dazu dienen ihre Spiele, deren Strukturen oft überhaupt erst durch eine sprachlich-symbolische Deklaration wirksam werden, wenn sie z.B. in Rollenspielen fiktive Konstellationen durchspielen⁹³. Da, wo die kulturelle Umgebung schriftkulturell artikuliert ist, begreifen sie früh deren Funktionen – auch ohne die schriftkulturellen Texte dekodieren zu können. In diesem Sinne differenzieren sie förmlichere Register gegenüber den oraten – im fließenden Übergang zu grundlegenden *literaten* Strukturen, die an die Potentiale der Schriftsprache gebunden sind⁹⁴. Der schulische Schrifterwerb setzt diese kategoriale Haltung voraus – das ist eine der wichtigsten Erfahrungen mit pädagogischen Reformprojekten in einem schriftfernen Milieu: Wo die entsprechende „kategoriale Haltung“ zur Schrift bei den Lernern fehlt, greifen alle didaktisch noch so sensibel entwickelten Lernhilfen nicht⁹⁵.

Kinder, die in einer schriftkulturell geprägten Umwelt aufwachsen, bringen in der Regel nicht nur ein globales Wissen um deren Funktionsweise mit (und sei es nur,

⁹⁰ Diese orthographischen Regelungen gehören dem frühneuzeitlichen Buchdruck an: Sie finden sich so in allem westeuropäischen Sprachen (auch lateinische Werke wurden übrigens so gedruckt). Der Kampf dagegen von Seiten konservativer Sprachpfleger war überall von Anfang an virulent und führte phasenverschoben in den meisten Ländern zu einem Rückgängigmachen dieser Errungenschaften, s. Maas i.V. (Die deutsche Orthographie).

⁹¹ Worauf die schon im 16. Jhd. etablierte didaktische Stütze der Schreibung nach den „verlängerten“ Formen zurückgeht (*Hund* mit <d> wegen *Hunde* u. dgl.).

⁹² Valentin Ickelsamer, Die rechte weis auff's kürztist lesen zu lernen (1534).

⁹³ Daher treten z.B. Konditionale relativ früh in der kindersprachlichen Produktion auf ...

⁹⁴ Auch hier steht der Terminus *literate* für die Strukturen, die nicht auf ein schriftliches Medium beschränkt sind: literate Texte können ja z.B. laut vorgelesen werden ...

⁹⁵ S. Ferreiro / Teberosky (1979) zu entsprechenden Erfahrungen in Argentinien.

weil sie das Fernsehprogramm lesen, die Warenaufschriften oder die Werbung an Litfasssäulen verstehen wollen). Dazu gehört zumindest auch das negative Strukturwissen, dass spezifisch orate Strukturmuster nicht dem zu verschriftenden, also literaten Register angehören. Das ist ohne weiteres zu überprüfen, wenn man Kinder in der Anfangszeit des Schulunterrichts, nachdem sie elementare Schreibfähigkeiten erlernt haben, spontan Geschichten erzählen lässt, diese auf Tonband aufnimmt und sie anschließend bittet, ihre eigenen Geschichten vom Band abzuschreiben: Spontan editieren sie dabei ihre oraten Texte, tilgen Orientierungselemente der mündlichen Erzählung, verändern den Satzbau zu komplexer integrierten Strukturen, gleichen die grammatischen Markierungen konsistent ab. Das gilt gerade auch für Migrantenkinder, die ansonsten noch erhebliche Probleme mit der Meisterung der deutschen Sprache und Orthographie zeigen⁹⁶. Vor diesem Hintergrund ist auch das spezifische Untersuchungsdesign zu sehen, mit dem im Projekt die schriftkulturellen Daten der marokkanischen Kinder erhoben wurden.

Als ironische Paraphrase auf den pädagogisch dominanten Mündlichkeitsdiskurs ist noch festzuhalten, dass sich bei solchen Untersuchungen gezeigt hat, dass die Kinder, die der Instruktion einer Transkription des selbst gesprochenen Textes am ehesten nachkommen, in der Regel Kinder aus einem Bildungsmilieu sind, in dem formale Sprachspiele als Gesellschaftsspiele praktiziert werden (wie z.B. Scrabble), die also einen funktional „sinnlosen“ spielerischen Umgang mit Sprache kennen.

2.5. Schriftsysteme

Das lateinische wie das arabische Schriftsystem wurden oben schon als Alphabetschriften angesprochen. Andere, nicht-alphabetische Schriftsysteme kennen eine subsyllabische Ausgliederung bei der lautlichen Repräsentation der Wortformen nicht (*Silbenschriften* wie z.B. das japanische *Kana*), oder kennen überhaupt keine phonographische Repräsentation der Wortformen wie bei *logographischen* Systemen, die allerdings nirgendwo bei einer vergesellschafteten Schriftkultur durchgeführt sind; auch im Chinesischen, dessen Schriftsystem in Handbüchern oft als entsprechendes Beispiel angeführt wird, kann von einem logographischen System allenfalls bei einer historischen Rekonstruktion des altchinesischen Schriftsystems die Rede sein⁹⁷.

Die Unterschiede in den Schriftsystemen sind eng mit den phonologischen Bauprinzipien der fundierenden Sprachen verbunden (im Falle des Deutschen allerdings nicht mit dessen Phonologie sondern der des Griechischen bzw. Lateinischen, dessen Schriftsystem für die Verschriftung des Deutschen in einem 1000-jährigen Adaptierungsprozess umfunktioniert wurde). Ausgehend von dem spezifischen Bau der semitischen Sprachen, die in den Wortformen lexikalisch-grammatische Invarianten an ihrem „Gerüst“ der Silbenränder (vereinfacht gesprochen: der Konsonanten) festzumachen erlaubt, deren Syllabierung sich durch den grammatischen Kontext ergibt, fixiert die semitische Schrifttradition mit alphabetischen Zeichen eben diese Silbenränder: Wer die entsprechenden Sätze versteht, kann diese Formen auch vollständig lautieren:

⁹⁶ S. bereits eine frühe Darstellung solcher Befunde in Maas 1986. Die einschlägige Forschung hat dennoch diese Probleme bisher wenig aufgenommen.

⁹⁷ Für eine differenzierte Typologie der Schriftsysteme s. Daniels / Wright 1998, sowie Maas i.V.

So kann im Arabischen <ktb>⁹⁸ je nach Kontext gelesen werden:

kataba – "er hat gelesen"

kutuba – "Bücher (Akk.)"

kutiba – "er ist gelesen wurden" usw.

Die phonographische Basis für diese Grundprinzip ist die *Bewegungssilbe*, die auch die nationalgrammatische arabische Sprachreflexion bestimmt und so die Ausarbeitung der arabischen Orthographie begleitet hat: Eine Silbe wird als Öffnungsbewegung von ihrem (konsonantischen) Anfangsrand her verstanden, der im Falle von komplexen Silben auch eine Schließungsbewegung folgen kann (aber nicht muss), die dann ggf. auch mit einem konsonantischen Zeichen zu repräsentieren ist⁹⁹. (s. detaillierter s. Anhang 2).

Die griechisch-lateinische Tradition der Alphabetschrift ließ eine solche minimierte Repräsentation nicht zu: Hier mussten die subsyllabischen Strukturen maximal repräsentiert werden, insbesondere auch die (vokalischen) Silbenkerne. Das hat bei der Umfunktionierung dieses Schriftsystems im Deutschen dazu geführt, dass in dessen Orthographie jede Silbe mindestens durch ein Vokalzeichen repräsentiert sein muss, auch da, wo phonetisch gar kein Vokal gesprochen wird wie bei vielen Reduktionssilben auch der „gemäßigten Hochlautung“, s. o. ['be:.t̪] <beten>. Die schriftkulturellen (vor allem auch didaktisch folgenreichen) Konsequenzen davon sind, dass man im griechisch-lateinisch-deutschen Schriftsystem¹⁰⁰ (prinzipiell) jede geschriebene Form lautieren kann, also auch völlig unsinnige Formen wie *tliankrus* o.ä., während im Arabischen eine geschriebene Form wie KTB nur lautierbar ist, wenn der Text, in dem sie vorkommt verstanden ist – unsinnige Wortformen lassen sich hier nicht schreiben!

Die phonographische Repräsentation ist nur eine sekundäre Ebene der Orthographie, wie oben bei dem Abriss ihrer Entwicklung schon dargestellt wurde. Orthographie ist die wörtliche Repräsentation der grammatisch-lexikalischen Struktur eines Textes, die dem Leser dessen Interpretation erlaubt – das kann, muss aber nicht mit phonographischen Mitteln erfolgen: Alphabetschriften nutzen dieses Mittel, allerdings (im Gegensatz zu der didaktisch verbreiteten Vorstellung) nicht im Sinne von Transkriptionen. Hier liegen nun vielleicht noch weitergehende Diskrepanzen zwischen dem arabischen und dem deutschen Schriftsystem als im phonographischen Bereich. Gebunden an die unterschiedliche Definition eines Worts in den afro-asiatischen (arabischen und berberischen) und den indoeuropäischen (hier also: deutschen) Sprache wird die wörtliche Fixierung in diesen Schriftsystemen unterschiedlich ausgerichtet. Im Deutschen bildet der linke Rand eines Wortes einen invariablen Fixpunkt: Entsprechend sind auch unsere Wörterbücher als die zentralen Kodifizierungen unseres Wissens alphabetisch geordnet: Wörterbücher operieren über einer Lemmatisierung, die dadurch funktioniert, dass die ersten Buchstaben (gezählt vom linken Rand) den Wortkern definieren – zum rechten Rand hin folgen morphologische Elemente (Wortbildungs- und Flexionsaffixe), die zur Identifizierung des Wortes (Lemmas) "überlesen" werden können.

Bauer

⁹⁸ Zur Verdeutlichung können (ortho-) graphische Ausdrücke durch < > markiert werden.

⁹⁹ Genauer zu den unterschiedlichen Typen der Syllabierung, Maas (2002).

¹⁰⁰ Im folgenden wird ich der Kürze halber nur noch von dem *deutschen* Schriftsystem die Rede sein.

baut

bauen

Bauernhof

Bauersfrau

Baumaschine

...

Dieses Ordnungssystem funktioniert in den afroasiatischen Sprachen nicht: Nicht nur, dass hier der linke Rand eines Wortes variabel ist, weil die Flexion auch mit Präfigierungen artikuliert wird (vgl. zu dem oben angeführten Verb noch *kataba* "er hat geschrieben", *jaktubu* "er schreibt", *naktubu* "wir schreiben" usw.), auch die Abfolge der initialen Elemente kann unterbrochen werden (vgl. noch *(ʔi)kataba* "er schreibt ab" u. dgl.). Die für die wörtliche Identifizierung der Formen zu findenden (bzw. graphisch zu repräsentierenden) Invarianten sind also auf einer abstrakteren Ebene definiert als den einfachen links-rechts-geordneten (bzw. i. S. der arabischen Schrift: rechts-links-geordneten) Buchstabenketten. Das entspricht den oben schon herausgestellten Radikalen der arabischen Grammatik (z.B. KTB), die das Grundgerüst der semitischen Schriftsysteme überhaupt bilden - und an denen auch die traditionellen Wörterbücher dieser Sprachen orientiert sind.

Entsprechend ist das graphische Wort in den semitischen Schriftsystemen (am systematischsten durchgeführt im Arabischen¹⁰¹) definiert durch seinen Kern, der Notation der Radikale, der um sich herum weitere Satelliten binden kann. Ein solches flexibles Wortkonzept ist dem deutschen Schriftsystem fremd: Selbst da, wo auf der phonologischen Seite das Wort komplexer als die lexikalische Einheit sein kann, sieht die Orthographie Trennungsmarkierungen vor (z.B. den Apostroph wie bei *wie geht's* ?) – Erweiterungen des Wortes nach links sind auch in solchen Fällen nicht möglich: selbst wenn man die gesprochene Sprache mit orthographischen Mitteln wiedergeben will, müssen "proklitische" Formen mit einem Zwischenraum abgetrennt werden (*da kam 'n Mann* nicht *n'Mann*).

Auch auf den anderen orthographischen Ebenen zeigen sich diese Unterschiede. Ausgerichtet am lateinischen Vorbild ist die deutsche Schriftsprache durch einen ausgesprochen komplexen Satzbau orientiert, der den Periodenbau repliziert, der früher im Lateinunterricht einzuüben war. In Hinblick auf die komplizierten syntaktischen Besonderheiten des Deutschen (trennbare Verbformen: *Hans läuft schon mal vor*, *er ist schon mal vorgelaufen* u.dgl.) sind in der deutschen Orthographie hier früh grammatische Leserorientierungen vorgesehen worden, insbesondere die Kommasetzung. Diese ist auf die Abtrennung syntaktischer Konstituenten abgestellt, die einen eigenen prädikativen Kern haben (wie z.B. bei Infinitivkonstruktionen: *nachdem Hans, um Emma einen Gefallen zu tun, das Geschirr abgewaschen hatte...*). Anders ist es im Schriftarabischen das auf der einen Seite mit einer rigiden Wortstellung nur wenig stilistischen Spielraum für die Reihung syntaktischer Konstituenten lässt, auf der anderen Seite nur sehr eingeschränkt infinite Formen für die Prädikation verwendet und komplexe Prädikate durch die Reihung finiter Formen bildet (einem *er hat geschrieben* entspricht arab. *ka:na kataba*, wörtlich: "er-war er-schrieb"). Dadurch ist die Zerlegung eines komplexen Satzes in orthographisch abzutrennende Einheiten einerseits weniger nötig, andererseits durch eine Abtrennung verbaler Kerne mit ihren Satelliten aber auch nicht ohne weiteres

¹⁰¹ Vergleichbar auch im Hebräischen.

möglich. Traditionell kennt die arabische Orthographie so auch keine differenzierte Interpunktion (das moderne Schriftarabische der Zeitungen übernimmt hier z. T. Markierungen der europäischen Sprachen).

Schließlich gibt es offensichtliche Differenzen auf der rein graphischen Ebene: Die Unterschiede zwischen der arabischen und der lateinischen Schrift sind offensichtlich; und hier werden Laien wohl auch die Probleme der Mehrschriftigkeit erwarten. Der augenfällige Unterschied einer rechts- gegenüber einer linksläufigen Schrift stellt aber in der Praxis genauso wenig ein Problem, wie ihn (in der Regel) Touristen mit dem Linksverkehr haben, wenn sie vom Kontinent aus nach England kommen: Nach einer kurzen Umgewöhnung funktioniert das reflexmäßig. Gravierender sind hier die anders ausgeprägten Differenzen zwischen einer Buch- ("Druck-") und der kursiven Schreibschrift: Im Lateinischen ist die kursive Schrift durch die verbundenen Buchstaben bestimmt, die in der schulischen "Ausgangsschrift" auch eigens eingeübt werden, während die Buchschrift die Buchstaben isoliert, Wortabstände nur durch ein großes Spatium markiert. Die arabische Schrift ist in dieser Hinsicht hybrid, da die Unmöglichkeit (bzw. die Notwendigkeit) der Bindung (nach links) u. U. verschiedene Buchstaben unterscheidet. Hinzu kommt, dass die arabische (wie die semitischen Schriften überhaupt) nur einen Teil der Buchstaben durch ihre Grundform unterscheidet, die weiteren Differenzen in recht willkürlicher (also nicht systematisch vorhersagbarer Weise) durch das Setzen von einem oder mehreren diakritischen Punkten unter oder über den Schäften markiert. Gleichzeitig spielen kalligraphische Praxen im islamischen Kulturkreis eine größere Rolle, als das in unserem (heute – also nach der erfolgreichen Volksalphabetisierung!) der Fall ist.

Probleme sind hier allerdings eher eine Frage der Übung als dass sie auf vergleichbare kognitive Dimensionen zeigen. So werden diese Differenzen in der Schreibpraxis der untersuchten Schüler auch nicht systematisch ausgewertet. Sie werden allerdings zur Charakterisierung der einzelnen Schreiber genutzt, da sie Aufschluss über das Ausmaß geben, in dem diese in der jeweiligen Schriftkultur zuhause sind.

Zu 3: Schriftkultur und Sprachunterricht (Sprache und Schule / Bildungssystem)

3.1. Sprachunterricht

Der spezifische Modernisierungsprozess der sprachlichen Verhältnisse in den europäischen Nationalsprachen ist eng an die Entwicklung des modernen Bildungssystems gekoppelt – worauf die übliche Verbindung von Modernisierungs- und Alphabetisierungsforschung zurückgeht. Als in Folge des oben skizzierten Umstrukturierungsprozesses in den europäischen Gesellschaften alle Register von der „Volkssprache“ aus prinzipiell erreichbar wurden, konnte auch eine gesellschaftlich organisierte Praxis institutionalisiert werden, die den Menschen die Voraussetzungen für die Partizipation daran vermitteln sollte: die staatliche Volksschule. Diese schloss an die städtischen Veranstaltungen kommerziell betriebener „Schreibschulen“ an, die in allen spätmittelalterlichen Städten als pragmatische Alternative zur Umnutzung der Lateinschulen entstanden waren. Da diese das kirchliche Schulmonopol infragestellten, gerieten sie in einen endemischen Konflikt mit dem lokalen Kirchenregiment, durch den sie in den meisten Städten überhaupt nur aktenkundig sind. Dieser Konflikt setzte sich nachreformatorisch fort: in den Auseinandersetzungen zwischen der protestantischen Katechismusschule (bzw. der jesuitischen Replik darauf in den altgläubigen Territorien), deren primäre Funktion von Historikern als Sozialdisziplinierung beschrieben worden ist¹⁰², und den pragmatischen Anforderungen ihrer Klientel, die darauf bestand, dass ihre Kinder in der Schule schriftkulturelle Fertigkeiten vermittelt bekamen¹⁰³.

Ein pragmatisch finalisierter Unterricht nimmt zwangsläufig seinen Ausgangspunkt bei den spontan erworbenen sprachlichen Wissensstrukturen der Lerner: Schon die mittelalterliche Lateinschule wusste darum, die kontrastiv angelegte didaktische Hilfsmittel für den Lateinunterricht hervorbrachte, die indirekt die ersten Dokumente für die Reflexion auf die Volkssprache bieten¹⁰⁴. Die pädagogische Losung, die Lerner bei ihrem verfügbaren Wissen abzuholen und über die Einsicht in damit kontrastierende Strukturen sukzessive zu einer Erweiterung ihres Horizontes in Richtung auf die Hochsprache zu führen, blieb durchgängig bis heute ein dominantes Motiv in pädagogischen Reformbewegungen, das insbesondere in der ersten Reflexionsphase auf die in der zweiten Hälfte des 19. Jhdts durchgesetzten Volksschule in allen europäischen Nationalstaaten programmatisch artikuliert wurde¹⁰⁵. Dem stand aber das dominante pädagogische Konzept entgegen, das Schule primär als Einübung in vorgegebene Formen verstand und damit direkt an die

¹⁰² S. G. Oestereich (1969).

¹⁰³ S. Maas, *Riforma für die reichhaltigen*, in den Handbuchdarstellungen dennoch meist ignorierten Quellen zu diesen Konflikten.

¹⁰⁴ Das gilt für die Glossierung lateinischer Schultexte aus frühmittelalterlichen Klosterschulen, wie etwa der von St. Gallen im 10. Jhd., nicht anders als die kontrastiven grammatischen Abrisse, etwa des Lateinischen und des Niederdeutschen, die wir aus dem 15. Jhd. haben. Die humanistische Reform systematisierte diese Tradition: Die in Europa vielleicht einflussreichste Schulgrammatik des Perotti aus dem 15. Jhd. wurde zu Beginn des 16. Jhd. wohl in allen Regionen Europas mit kontrastiv aufgebauten Erläuterungen der verschiedenen Abschnitte gedruckt, in Deutschland z.B. in einer allemannischen Version in Basel, einer ripuarischen in Köln u. dgl.

¹⁰⁵ In Deutschland einflussreich R. Hildebrandt mit seiner Konzeption eines Sprachunterrichts, der in den regionalen Dialekten fundiert; parallele Überlegungen finden sich in allen Nachbarstaaten, in Italien, mit seinem ohnehin prekären hochsprachlichen System artikuliert durch G. Ascoli, in der Schweiz in ungebrochener Kontinuität bis heute definiert durch von Greyerz usw.

Katechismusschulen anschloss – und das so auch direkt für sozial disziplinierende Maßnahmen in Anspruch genommen wurde, wie in der Preußischen Restauration, in der systematische Sprachreflexion in der Volksschule und der darauf abgestellten Lehrerausbildung unterbunden wurde¹⁰⁶. In dieser Spannung bewegt sich der Sprachunterricht bis heute: Im Kielwasser der Bildungsreform der 70er Jahre des letzten Jhdts. wurde in diesem Sinne denn auch schon mal ein kontrastiver Sprachunterricht für Migrantenkinder gefordert und entsprechende Lehrmaterialien entwickelt¹⁰⁷.

Sprachunterricht ist in diesem Sinne abgestellt auf die Erschließung der förmlichen sprachlichen Register, die sich nicht durch die Partizipation an familialer und „peer group“-Kommunikation von selbst ergeben¹⁰⁸. Das ausgezeichnete förmliche Register in diesem Sinne ist die Schriftsprache, die denn auch nicht als Abbildung der gesprochenen Sprache verstanden werden kann, als was sie ein grotesker pädagogischer Diskurs im Schatten der Volksschule deklariert¹⁰⁹. Die mit der gesprochenen Sprache spontan erworbenen Strukturen sind primär auf die Kontrolle der mündlichen Kommunikation abgestellt, also auf das Agieren in Situationen mit einem unmittelbaren Gegenüber, von dessen direkt wahrnehmbaren Reaktionen die eigenen Aktionen abhängig gemacht werden. Die entsprechenden Strukturen, die hier als *orate* bezeichnet werden, zielen denn auch auf die Orientierung des Hörers, so wie sie gleichzeitig den begrenzten kognitiven Ressourcen bei einer Sprachproduktion „on line“ Rechnung tragen: relativ kurze Planungsspannen der Äußerungsstrukturen, sequenzielle Gliederung mit strukturierenden Elementen als Anfangssignalen und der daran anschließenden Markierung der informationshaltigen Blöcke u. dgl. mehr, s. o.

3.2. Schriftkultur in der modernen Gesellschaft

Schule und Sprachunterricht sind keine Konstanten sondern artikuliert durch die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sie fungieren. Die raschen gesellschaftlichen Veränderungen im Verlauf der letzten Generationsspanne, die zum Schlagwort der *Informationsgesellschaft* geführt haben, werden erst jetzt greifbar, für viele schockierend, wie PISA zeigt: Solange die gesellschaftliche Reproduktion noch in großem Ausmaß über direkt angelebte manuelle Tätigkeiten verlief, waren es vor allem die Sekundärtugenden, die in der Volksschule eingeübt wurden, an denen die Gesellschaft interessiert war – darüber hinausgehende Fähigkeiten wurden nur einer Minderheit abverlangt, die das gegliederte Schulsystem herausfilterte. Insofern war auch der hohe Prozentsatz funktionaler Analphabeten, die das Schulsystem absolviert hatten, bis vor kurzem kein Problem bzw. sie waren nicht also sichtbar /

¹⁰⁶ Mit den sog. Stiehlschen Erlassen von 1848.

¹⁰⁷ S. Reihe ALFA, in den 70er Jahren hg. von H.H. Reich (Düsseldorf: Schwann). In der vor dem Hintergrund der historischen Parallelität nur biedermeierlich zu nennenden darauf folgenden pädagogischen Phase, die sich gerne mit plaktiven Konzepten einer multikulturellen Bereicherung schmückte (und schmückt!), gerieten diese Ansätze erstaunlich schnell wieder in Vergessenheit.

¹⁰⁸ Macht man sich das klar, erscheinen "kommunikativ" ausgerichtete Sprachförderungsmaterialien, die sich an sprachlichen Reiseführern für Touristen orientieren (mit dialogischen Fragmenten des Begrüßens, Einkaufens u.dgl.) geradezu paradox – was nicht besagt, dass dergleichen dort nicht auch vorkommen sollte.

¹⁰⁹ Die didaktische Losung „Schreib wie du sprichst!“ stellt wörtlich verstanden einen Zynismus dar, da sie nur mit der unterstellten Präzisierung Sinn macht: „...wenn du richtig sprichst“. Tatsächlich gehört sie in das Feld einer elitären Abschottung der Schule, die das Scheitern im meritokratischen Diskurs des 18. Jhdts den Gescheiterten zuzuschreiben bemüht war.

definiert – die minimalen schriftlichen Anforderungen, etwa das Leisten einer Unterschrift, konnten in den entsprechenden Statistiken als Ausweis erfolgreicher schriftlicher Akkulturation durchgehen. Das ist heute anders, wo selbst die einfachsten Arbeitsabläufe am Band symbolgesteuert sind – und wo der Lohnempfang an das Führen eines Bankkontos gebunden ist. Die von der OECD seit 10 Jahren mit Grund praktizierten differenzierten Erhebungen schriftkultureller Fähigkeiten (im Englischen *literacy*) zielen denn auch auf das Beherrschen derartiger symbolischer Praktiken (OECD 1992, OECD 1995). Hier rückt der Schriftsprachunterricht in ein anderes Licht als das der bildungsbürgerlichen Einordnung in elementare Vorübungen für den Konsum der Nationalliteratur, auf die der Deutschunterricht nicht nur im Gymnasium in erschreckend ausschließlicher Weise bis heute ausgerichtet ist. Im Anfangsunterricht wird mit dem alphabetischen Schriftsystem die Voraussetzung für Schreiben und Lesen vermittelt; zugleich aber wird im Material des Schriftsystems der erweiterte Umgang mit Symbolsystemen eingeübt: Schriftzeichen sind Prototypen von Symbolen, die kognitive Operationen erlauben, ohne dass sie direkt für ihre Bedeutung interpretiert werden (müssen). Es ist diese Freisetzung von der Bindung an direkte Interpretationen, für die der Schreibunterricht ein Portal bietet (die *ianua litterarum*, wie es schon in der mittelalterlichen Schule hieß) – ob das, was hier gelernt wird, später im Schreiben von Briefen, in der Lektüre „schöner Literatur“ o. dgl. genutzt wird, ist relativ dazu unerheblich.

Gerade die historische Alphabetisierungsforschung tendiert dazu, diese Zusammenhänge zu ignorieren. Die Vermittlung von Lesefertigkeiten im Katechismusunterricht zielte eben nicht auf diese Fähigkeiten. Das, was in dieser Forschung gewöhnlich das „intensive Lesen“ genannt wird: Die immer wiederholte Konfrontation mit einigen wenigen Texten, die wie vor allem die Heilige Schrift weitgehend auswendig gekannt wurden, sodass das Lesen nur eine Art Wiedererkennen des bekannten Textes bewerkstelligt, hat wenig mit der Eröffnung autonomer symbolischer Handlungsräume gemeinsam. Wenn (wie bei der vielgerühmten allgemeinen Alphabetisierung des frühneuzeitlichen Schwedens) die Heiratskandidaten beim Pfarrer sich zunächst einem solchen Lesetest an der Heiligen Schrift unterziehen mussten, besagt das wenig über ihre Fähigkeit zu komplexen symbolischen Operationen. Allerdings wurde den Menschen auch auf diese Weise ein Instrumentarium an die Hand gegeben, das sie gegebenenfalls zu diesem Zweck weiterentwickeln konnten, wenn sie die Bewältigung ihrer Lebensaufgaben dazu zwang, wie gerade bäuerliche Anschreibebücher aus der Frühen Neuzeit zeigen, mit denen die Schreiber versucht haben, die Kontrolle über Prozesse zu erlangen, die hinter ihrem Rücken ihre Lebensweise bestimmten¹¹⁰.

Dass die Verfügbarkeit von Schriftsystemen im materialen Sinne wenig besagt, haben ethnographische Arbeiten gezeigt wie vor allem die Untersuchung der Scribners zu den Vai, die in Westafrika ein eigenes Schriftsystem praktizieren, für das sie aber keine gesellschaftliche (für die Reproduktion erforderliche) Verwendung haben, das bei ihnen insofern eher ornamental-rituelle Funktionen in Geheimbünden hat¹¹¹. Schrift ist insofern eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingung für die Ausbildung komplexer, schriftkulturell bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse. So ist Schrift ja auch in allen Gesellschaften mit einer Schriftreligion verfügbar, wie es vor allem für muslimische Gesellschaften gilt. In dem Maße aber, wie die

¹¹⁰ Maas i.E., Messerli / Chartier 2000

¹¹¹ Scribner / Cole 1981

gesellschaftliche Reproduktion in diesen Gesellschaften weitgehend über die direkte Anschauung vermittelt ist, hat Schrift dort nur eine marginale Funktion (beschränkt auf die zentrale Geschäftsführung des *Maxzen*¹¹²). Wo Menschen dort darüber hinaus in die Verlegenheit kamen (kommen), mit Schriftlichem umgehen zu müssen, z.B. eine Nachricht an entfernte Menschen oder eine Eingabe an eine Behörde verfassen zu müssen, stand dafür eine professionelle Schicht öffentlicher Schreiber zu Verfügung, wie sie heute noch in der muslimischen Welt auf jedem Markt bzw. Bazar zu finden sind. Darüber hinaus waren und sind Schriftzeichen aber vor allem Elemente des Übernatürlichen, die es mit magischen Praktiken erlauben, dessen Gang zu beeinflussen¹¹³. Das geht nun in diesen Kulturen zusammen mit einer hoch entwickelten Gedächtniskultur, die zu dem paradoxen Ergebnis führt, dass viele Menschen hier eine Art fotografisches Gedächtnis für Schriftstücke entwickeln – und darauf ist denn auch tatsächlich die traditionelle Koran-Schule abgestellt. Hier werden die symbolischen Potentiale der Schriftkultur gewissermaßen kurzgeschlossen – mit dem griffigen Terminus von J. Owens: schriftliche Texte werden im Bildmodus verarbeitet¹¹⁴.

Vor diesem Hintergrund ist die Distanz zu messen, die Migranten aus einer solchen Welt zu überwinden haben, wenn sie an unserer symbolvermittelten Gesellschaft (für die das Etikett der *Informationsgesellschaft* steht) erfolgreich partizipieren sollen. Welche Abgründe sich da auftun, wird schon bei der Migrationselite deutlich, bei Studierenden, die in ihrem Heimatland einen Hochschulabschluss erworben haben und als Postgraduierte ihre Ausbildung an einer europäischen Universität fortsetzen wollen: Geradezu abgerichtet auf das Auswendiglernen eines vorgegebenen Stoffes, haben sie in der Regel nicht mit Wissenslücken zu kämpfen (und meist auch nicht mit praktischen Sprachschwierigkeiten, da sie mehrsprachige Praxen gewohnt sind und sich von daher in der Regel eher gut auf einen anderssprachigen Alltag einstellen können), als mit den für sie rätselhaften Anforderungen der „Studiertechniken“, mit denen wissenschaftliche Zusammenhänge aufzubrechen und zu restrukturieren sind¹¹⁵.

3.3. Der pädagogische Blick auf Mehrsprachigkeit

Die im Vorausgehenden skizzierten Entwicklungen zeigen ein Bild der sprachlichen Verhältnisse, das dem im Kontext der Migrationsforschung dominierenden pädagogischen Diskurs über Mehrsprachigkeit weitgehend widerspricht. Diese sind eng mit der ideologischen Selbstspiegelung der europäischen Nationalstaaten verknüpft. Voraussetzung für eine Untersuchung wie die mit diesem Projekt

¹¹² Arab. Steuerbehörde, das Wort liegt etymologisch unserem Lehnwort *Magazin* zugrunde.

¹¹³ Z.B. mit der verbreiteten Praxis, sich von einem „Schriftgelehrten“ (dem jetzt unrühmlich bekannten Wort *ta:lib*) einen Koranvers aufschreiben zu lassen, den man als Talisman bei sich trägt – oder auch verinnerlicht: z.B. indem die Tinte, mit der er in eine Trinkschale geschrieben wurde, in einem Getränk aufgelöst und heruntergeschluckt wird. Dererlei schriftmagische Praktiken waren auch in Europa noch bis vor nicht allzulanger Zeit verbreitet: Im Französischen ist das Wort *grimoire*, „Zaubersprüche“, eine Verballhornung von *grammaire*, das außer Grammatik im technischen Sinne eben (wie es die griechische Etymologie besagt) für den Schreibunterricht steht.

¹¹⁴ Owens 1996, D.F. Eickelman 1978. Eine recht differenzierte Darstellung der schriftkulturellen Verhältnisse in Marokko gibt Wagner 1993.

¹¹⁵ Gescheiterte solche Karrieren, z.B. bei vielen marokkanischen Studierenden die Umorientierung auf eine professionelle Tätigkeit im „informellen“ Sektor der deutschen Gesellschaft (Diskos, mehr oder weniger legaler Vertrieb von Konsumartikeln u.dgl.), erfahren ihre Weichenstellung über derartige, oft dramatisch verlaufende Schiffbrüche.

unternommene ist es daher, sich aus den Stereotypen dieser Sprachvorstellungen zu lösen. Das gilt insbesondere für die Sperrungen gegenüber einem pragmatischen Umgang mit Sprachverschiedenheit. Diese wird in den Figuren des biblischen Mythos als ein negatives Fakt behandelt, eine Konsequenz der göttlichen Strafaktion nach dem Turmbau von Babel. Wo die daraus folgende Mehrsprachigkeit gewissermaßen in die Persönlichkeitsbildung hineinverlagert wird, kann das in dieser Vorstellung nur pathologische Folgen haben: Die intellektuelle Verkümmern des Individuums, das seine kognitiven Ressourcen nicht in einer Sprache (der „Muttersprache“) optimal entfalten kann, sondern sie bei der Verwaltung unterschiedlicher sprachlicher Anforderungen vergeuden muss. In Deutschland hat diese Denkfigur seinerzeit eine enorme gesellschaftliche Mobilisierungswirkung gehabt: Legitimierte sie doch die expansionistische Forderung der „Rückholung“ ins Reich der Gebiete mit „auslandsdeutscher“ Bevölkerung, der diese kulturelle Deprivation nicht zugemutet werden sollte. In diesem Diskurs verstand (versteht?) es sich von selbst, dass man den „volksfremden“ Gruppen gegenüber weniger feinfühlig war, denen „utraquistische“ Schulen¹¹⁶, wie sie im wilhelminischen Deutschland hießen, durchaus zugemutet werden konnten – partizipierten sie so doch immerhin an der überlegenen deutschen Kultur, die ihnen unter anderen Bedingungen verschlossen geblieben wäre¹¹⁷. Dieser Diskurs wird heute, wenn auch mit vordergründig umgekehrten Vorzeichen, in der Migrationsdebatte fortgesetzt, wo die moralische Anklage der Reduktion der Migrantenkinder auf eine „doppelte Halbsprachigkeit“¹¹⁸ strukturell homolog argumentiert.

Daneben besteht weitgehend unvermittelt ein anderer Diskurs der kulturellen Elite, der die Mehrsprachigkeit als kulturellen Adelstitel führt, zurückgehend auf das humanistische Selbstverständnis, „eigentlich“ in den klassischen Schulsprachen zuhause zu sein, fortgesetzt im profaneren Geistesadel im 17.-19. Jhd., der sich vom Pöbel durch die französische Sprache und Kultur zu distanzieren wusste, und heute etwa in der Orientierung am global dominanten Englischen. Auf der Seite der wissenschaftlichen Forschung hat es hier denn auch schon früh Arbeiten gegeben, die das kulturelle Privileg des mehrsprachigen Individuum aufgezeigt haben¹¹⁹. Als pädagogisches Konzept wurde es in Eliteschulen (bzw. in Auslandsinternaten für die zahlungskräftige Elite) umgesetzt. Seit den 70er Jahren hat es schließlich eine neue Dimension im gesellschaftlichen Raum der „klassischen“ Migrationsländer erhalten, nicht zufällig zunächst in Kanada, wo sich die Bundesländer mit einer französischsprachigen Oberschicht gegen die englischdominante Bundespolitik stellten und als gemäßigte Form der alten separatistischen Forderung eine multikulturelle Bildungspolitik etablierten. Die damit ins Werk gesetzte pädagogische und sprachwissenschaftliche Forschung konnte denn auch zeigen, dass unter diesen Bedingungen eine zweisprachige Erziehung außerordentlich erfolgreich war, die die Familiensprache Französisch schulisch förderte und gleichzeitig zur sukzessiven Aneignung der gesellschaftlich dominanten Sprache Englisch führte. Die entsprechenden pädagogischen Modelle wurden rasch anderswo kopiert – vor allem

¹¹⁶ Schulen mit dem Unterricht in *beiden* (lat. *utraque*) Sprachen – der Muttersprache der Kinder und des Deutschen.

¹¹⁷ Diese historische Folie kann hier nur skizziert werden, da sie meist fehlt. Eine Folge davon ist im übrigen auch, dass die in Ansätzen durchaus bemerkenswerten didaktischen Überlegungen zu den „utraquistischen“ Schulen in Vergessenheit geraten sind.

¹¹⁸ Skutnab-Kangas 1995, Stöling 1980

¹¹⁹ Etwa die Pionierarbeit von W. F. Leopold 1939 – 1949.

auch in anderen Einwanderungsländern. Hier war der Erfolg meist weniger deutlich, wenn nicht sogar das Gegenteil eintrat. Dadurch wurden aber die besonderen Ingredienzien des kanadischen Erfolgsmodells deutlich:

- die gesellschaftliche Homogenität der hier betroffenen mehrsprachigen Gemeinschaft (Migration ist hier kein Faktor bei der französischen Minderheit),
- die soziale Rekrutierung: die Sprecher der Minderheitensprache (bzw. ihre Kinder) rekrutieren sich insbesondere auch aus der gesellschaftlichen Oberschicht,
- die beteiligten Sprachen (Französisch und Englisch) sind eng verwandt, also strukturell ähnlich und auch in gleicher Weise kulturell als Schriftsprachen ausgebaut,
- die politische Gleichstellung der beiden Sprachen ist in den Bundesstaaten durch die Verfassung geboten.

Schon in den USA führten die Versuche zur Übertragung dieses Modells in einer vergleichbar wenig dramatischen Konstellation (bei der größten Gruppe der spanischsprachigen Migranten) nicht mehr zu einem eindeutig positiven Befund¹²⁰. Entsprechend sehr viel komplexer stellen sich die Auswertungen der Erfahrungen mit dem australischen Reformmodell dar, das im internationalen Vergleich sicherlich als das erfolgreichste gelten kann¹²¹. Die entsprechenden Reformanstrengungen, wie sie jetzt auch in Deutschland mit zweisprachigen Schulen unternommen werden, müssen vor diesem Hintergrund analysiert werden – sie setzten die unterschiedlichen angesprochenen Traditionen fort:

- die eher auf Elite-Förderung abgestellte Konzeption, z.B. mit zweisprachig englisch-deutschem Unterricht (jedenfalls da, wo von einem solchen ernsthaft die Rede sein kann, und nicht von einer mehr „musischen“ Anreicherung des Schulalltags einer deutschen Schule),
- die „utraquistischen“ Schulen in den Grenzregionen: dänisch-deutsch in Schleswig, neuerdings auch als Gegenstück zur deutsch-französischen Schulen im Elsass das Gleiche als Versuch in Baden,
- zweisprachige Reformschulen zu einigen fest etablierten (und insofern) privilegierten Migrantengemeinschaften wie denen der Italiener oder Griechen.

Diese verschiedenen Initiativen bedürfen einer eigenen Analyse – ihnen allen ist unter dem hier dominanten Gesichtspunkt nur gemeinsam, dass sie keinen Modellcharakter für die Bewältigung der generellen Anforderungen an das Bildungssystem der Migrationsgesellschaft haben, für die das Beispiel der hier untersuchten marokkanischen Gemeinschaft exemplarisch stehen kann.

¹²⁰ Literatur zu dieser Diskussion, s. Maas / Mehlem 2003.

¹²¹ Literatur Clyne in Maas / Mehlem 2003. In Bezug auf Australien wird in der Diskussion oft die Größenordnungen vergessen: Bei einer Gesamtbevölkerung von knapp 18 Mio Einwohnern zählen die „problematischen“ Einwanderergruppen meist nur wenige tausend Mitglieder, was für entsprechende bildungspolitische Maßnahmen andere Randbedingungen setzt, als wenn solche Gruppen wie in den europäischen Einwanderungsländern nach 100 Tsd.en bzw. Mio. gezählt werden.

Bibliographie

Mündlichkeit - Schriftlichkeit

- Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred /Schiefele, Ulrich /Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.) (2001): PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred /Schiefele, Ulrich /Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.) (2003). PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske & Budrich.
- Besnier, Niko (1995) *Literacy, emotion, and authority. Reading and writing on a Polynesian atoll*, Cambridge
- Biber, Douglas / Hared, Mohammed (1992) "Literacy in Somali: Linguistic consequences", in: *Annual Review of Applied Linguistics 12*, 260 - 282
- Biber, Douglas (1995): Dimensions of register variation : a cross-linguistic comparison. Cambridge Univ. Press.
- Bird, Steven (2000): "Orthography and Identity in Cameroon", in: *Notes on Literacy 26*, 3 - 34
- Bödeker, Hans Erich / Hinrichs, Ernst, eds., (1999) *Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit*, Tübingen
- Characteristic properties of spoken vernaculars* (Hrsg. W. Abraham) (1999), *Folia Linguistica 33/1*
- Czerniewska, P. (1992) *Learning about writing*, Oxford: Blackwell
- Coherence in spoken and written discourse* (Hrsg. D.Tannen) (1984), Norwood N.J.
- Cook-Gumperz, J. (Hg.) (1986), *The social construction of Literacy*, Cambridge: Cambridge UP
- Edwards, Viv / Corson, David, eds., (1997) *Encyclopedia of Language and Education, vol. 2 Literacy*, Dordrecht
- Ehlich, Konrad (Hg.) (1996) *A bibliography on writing and written language*, Vol. 1-3. Berlin: Mouton de Gruyter
- Eickelman, Dale F. (1978) "The Art of Memory: Islamic Education and its Social Reproduction", in: *Comparative Studies in Society and History 20*, 485 – 516
- Ferreirao, Emilia / Teberosky, Ana (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Buenos Aires
- Fishman, Joshua A., ed., (1977) *Advances in the Creation and Revision of Writing Systems*, Den Haag
- Fodor, István / Hagège, Claude, eds., (1983 – 1994) *Language Reform. History and Future*, Hamburg
- Günther, H. & O. Ludwig (Hgg.) (1994-96): *Schrift und Schriftlichkeit*, 2. Bde., Berlin: de Gruyter
- Guthrie, John T. / Greaney, Vincent (1991) *Literacy acts*. In: *Handbook of reading research* (Hrsg. R.Barr et alii), Bd. II, 68 – 96. New York

- Häcki Buhofer, Anneliese (1985), *Schriftlichkeit im Alltag. Theoretische und empirische Aspekte am Beispiel eines schweizer Industriebetriebs*, Bern
- Halliday, M.A.K. (1978), *Language as social semiotics*, London
- Halliday, M.A.K. / Hassan, Ruqaiya (1976), *Cohesion in Englisch*, London
- Heath, Shirley Brice (1983) *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge
- Hornberger, Nancy H. (1994) "Oral and literate cultures", in: H. Günther / Ludwig, Otto, eds., *Schrift und Schriftlichkeit*, Berlin, Vol. 1, 424 – 431
- Hornberger, Nancy H., ed., (1997) *Indigenous Literacies in the Americas*, Berlin, Bern
- Ickelsamer, Valentin (1534): Die rechte weis auff's kürztist lesen zu lernen, Nachdruck in: H. Fechner (Hg.), *Vier seltene Schriften des 16. Jhdts.*, Berlin 1882 (Nachdruck Hildesheim: Olms 1972).
- Jung, Ingrid / Adama Ouane (2001), Literacy and Social Development: Policy and Implementation, in: Olson / Torrance (Hg.), S. 319 – 336
- Koch, Peter / Österreicher, Wulf (1985), Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch 36*, 15 - 43
- Kress, Gunther (1982), *Learning to write*, London
- Kurvers, Jeanne (2002): *Met ongeletterde Ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*. Amsterdam.
- Laitin, D. A. (1992): *Language Repertoires and State Construction in Africa*. Cambridge.
- Levelt, Willem J.M. (1989), *Speaking. From intention to articulation*, Cambridge, Mass.
- Levine, Kenneth (1997) "Functional literacy in a changing world", in: Verhoeven (Hg.), 113 - 131
- Lewis, I.M. (1993) "Literacy and cultural identity in the Horn of Africa: the Somali case", in: Street (1993): 143 - 155
- Lüdtke, Helmut (1969), Die Alphabetschrift und das Problem der Lautsegmentierung. In: *Phonetica 20*, 147 - 176
- Maas, Utz (1986) "Die Schrift ist ein Zeichen für das, was in dem Gesprochenen ist". Zur Frühgeschichte der sprachwissenschaftlichen Schriftauffassung. In: *Kodikas / Code 9*, 247 – 292
- Maas, Utz (2001) The history of literacy in Germany, in: D.Olson / N. Torrance (Hgg.), *The Making of Literate Societies*, Oxford: Blackwell, S. 82-100
- Maas, Utz (i.E.) "Alphabetisierung. Zur Entwicklung der schriftkulturellen Verhältnisse in Bildungs- und sozialgeschichtlicher Perspektive", in: Reichmann, O. et. al., eds., *Handbuch Sprachgeschichte*, Vol. 2, Berlin
- Messerli, Alfred / Chartier, Roger, (Hg.) (2000): *Lesen und Schreiben in Europa 1500 – 1900*, Basel.
- Meder, Theo & Marie van Dijk (2000). *Doe open Zimzim. Verhalen en Liedjes uit de Utrechtse wijk Lombok*. Amsterdam.

- Miller, Jim & Regina Weinert (1998): *Spontaneous Spoken Language. Syntax and Discourse*. Oxford: Clarendon Press
- Oestereich, G. (1969), *Geist und Gestalt des frühmodernen Staates*, Berlin: Duncker u. Humblot
- Olson, David (1994) *The word on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*, Cambridge
- Olson, David R./ Torrance, Nancy, eds., (2001) *The Making of Literate Societies*, Oxford
- Ong, Walter J. (1982) *Orality and Literacy*, London
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (1992) *Adult Illiteracy and Economic Performance*, Paris
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] (1995), *Literacy, Economy and Society*, Paris
- Owens, Jonathan (1996) Language in the Graphics Mode: Arabic among the Kanuri in Nigeria. In: *Language Sciences 17*, 181 – 199
- Parkes, Malcolm B. (1992), *Pause and effect: An introduction to the history of punctuation in the West*, London
- Pike, Kenneth (1947) *Phonemics: A technique for reducing languages to writing*, Ann Arbor
- Raible, Wolfgang (1992), *Junktion. Eine Dimension der Sprache und ihre Realisierungsformen zwischen Aggregation und Integration*. Heidelberg
- Prinsloo, Martin & Mignonne Breier (1996): *The social uses of literacy : theory and practice in contemporary South Africa*, Bertsham, S. A. : Sached Books.
- Resnick, Daniel P., ed., (1983) *Literacy in Historical Perspective*, Washington
- Ryan, E. B., H. Giles & M. Hewstone (1987): *The Measurement of Language Attitudes*, in: *Sociolinguistics*, Bd. II, 1078-1081.
- Sankoff, D. & S. Laberge (1978), *The Linguistic Market and the Statistical Explanation of Variability*, in: D. Sankoff (Hg.): *Linguistic Variation: Models and Methods*. New York: Academic Press, S. 239-280
- Sampson, Geoffrey (1985), *Writing systems. A linguistic introduction*, London
- Scollon, Ron / Scollon, Suzanne B.K. (1981) *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*, Norwood, N.J.
- Scribner, Sylvia / Cole, Michael (1981) *The psychology of literacy*, Cambridge, Mass.
- Shuman, A. (1986), *Storytelling rights. The uses of oral and written texts by urban adolescents*, Cambridge: Cambridge UP
- Silverstein, M. /G. Urban (Hgg.) (1996), *Natural Histories of Discourse*. Chicago: University of Chicago Press.
- Simon, Bettina (1993): *Jiddische Sprachgeschichte*, Frankfurt
- Smalley, William, (ed.), (1963) *Orthography studies*, London
- Street, Brian (Hg.) (1993), *Cross cultural approaches to literacy*, Cambridge: Cambridge UP.
- Street, Brian / Besnier, Niko (1994) "Aspects of Literacy", in: Ingold, T., ed., *Companion Encyclopedia of Anthropology*, London, 527 - 562
- Street, Brian V. (1995): *Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography, and education*. London [u.a.] : Longman.

- Tabouret-Keller, Andrée et.al. (1997) *Vernacular Literacy. A Re-Evaluation*, Oxford
- Tannen, Deborah, (ed.), (1982) *Spoken and written language. Exploring Orality and literacy*, Norwood, N.J.
- Tucker, A.N. (1971), Orthographic systems and conventions in Sub-Saharan Africa, in: T.A.Sebeok (Hg.), *Current trends in linguistics*, Bd. 7, Den Haag: Mouton: 618 – 653
- UNESCO (1953): *The use of vernacular languages in education. Monographs on fundamental education*, Nr. 8. Paris
- UNESCO, ed., (1976) *The Experimental World Literacy Programme: A critical assessment*, Paris
- UNESCO, ed., (1990) *World Declaration on Education for All*, www.unesco.org/education/jomtien_declaration.shtml
- Verhoeven, Ludo (1987): *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Berlin.
- Verhoeven, Ludo (Hg.) (1994): *Functional literacy : theoretical issues and educational implications*. Amsterdam [u.a.] : Benjamins.
- Verhoeven, Ludo (2003) "Literacy Development in Immigrant Groups", in: Maas, Utz / Mehlem, Ulrich, eds., *IMIS-Beiträge 21* [Osnabrück]: 162 – 179

Mehrsprachigkeit, Migration und Sprachverhältnisse (übergreifend)

- Aarts, R. & J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1993): *Tweetaligheid en schoolsucces. Relevantie en opbrengst van ethnische groepstalen in het basisonderwijs. Studies in Meertaligheid 4*. Tilburg.
- Ausländerbeauftragte der Bundesregierung (2002): *Bericht über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin
- Broeder, P., G. Extra, M. Habraken, R. van Hout & H. Keurentjes (1993): *Taalgebruik als indicator van etniciteit. Een studie naar identificatie van allochtone leerlingen. Studies in Meertaligheid 3*. Tilburg.
- Broeder, P., & G. Extra (1995): *Minderheidsgroepen en Minderheidstalen*. Den Haag.
- Cerquilini, Bernhard (1999), *Les langues de la France*, in: Ministère de la culture et de la communication (Hg.), *Culture et Recherche 75 / S. 5 – 6*
- Clyne, Michael & Gill Wigglesworth (2003): *The Adult Migrant English Program in Australia*, in: Maas / Mehlem, *Qualitätsanforderungen...*, S. 200-215.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1993a): *A bilingual Perspective on Turkish and Moroccan Children and Adults in the Netherlands*. in: Extra & Verhoeven (Hg.): *Immigrant languages in Europe*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide, 67-100.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1993b): *Community Languages in a Cross-Cultural Perspective*. in: Extra & Verhoeven (Hg.) : *Community Languages in the Netherlands*. Amsterdam, Lisse, Berwyn, 1-28.
- Johanson, Lars J., *Strukturelle Faktoren in türkischen Sprachkontakten*. Stuttgart: Steiner 1992
- Klein, Wolfgang & Christine Dimroth (2003): *Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand*. in Maas / Mehlem (Hg.): *Qualitätsanforderungen...*, S. 127-161
- Leopold, Werner F. *Speech development of a bilingual child*, 4 Bde. Evanston 1939 – 1949
- Myers-Scotton, Carol (1993): *Duelling Languages. Grammatical Structure in Codeswitching*. Oxford: Clarendon.

- Maas, Utz & Ulrich Mehlem (2003): Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. IMIS-Beiträge 21, Osnabrück
- Narain, Goretti & Ludo Verhoeven (1994): Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters. *Studies in Meertaligheid* 5. Tilburg.
- Perdue, Clive (Hg.): Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives. Band 1: Field methods. Cambridge 1993.
- Perdue, Clive (Hg.): Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives. Band 2: The results. Cambridge 1993.
- Perdue, Clive: Pre-Basic Varieties: The first stages of second language acquisition. Toegepaste Talwetenschap in artikelen 55. 1996, S. 135-149.
- Steinhaus, Marlies & Anke Löbbert: Förderunterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer an der Universität Gesamthochschule Essen. Bericht für das Schuljahr 1998 / 99. Institut für interkulturelle Pädagogik, Mehrsprachigkeit, Arbeitsmigration und Zweitsprachendidaktik (IMAZ). 1999
- Stölting, W., D. Delic, M. Orlovic, K. Rausch & E. Sausner (1980): Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Robert Phillipson (1995) (Hg.): Linguistic human rights : overcoming linguistic discrimination. Berlin: Mouton de Gruyter
- Thomason, S. (2001): Language Contact, Edinburgh: Edinburgh university press

Soziokulturelle Aspekte Marokkos und der marokkanischen Migration in Europa

- Andezian, Sossie (1983): Pratiques féminines de l'islam en France. Archives de sciences sociales des religions No. 55, S. 53-66
- Andezian, Sossie (1989): Du "religieux" dans les réseaux sociaux féminins. Archives de sciences sociales des religions No. 68, S. 65-77
- Büchner, Hans-Joachim (1998): Les marocains de Dietzenbach et leur mosquée ou les difficultés de vivre dans un ghetto, in: Migrations internationales entre le Maghreb et l'Europe. Actes du 4eme colloque marocoä-allemand de Passau, S. 29-38
- Kepel, Gilles (1987): Les banlieues de l'islam. Naissance d'une religion en France. Paris
- Nagel, Tilman (1983). Der Koran. Einführung, Texte, Erläuterungen. München
- Paret, Rudi (1980) Der Koran. Bd I, Tübingen
- Weibel, Nadine B. (1995): L'islam-action au féminin ou une redéfinition de l'identité du genre. *Studia Religiosa Helvetica*, No 1, S. 391-412
- Weibel, Nadine B. (1996): Islamité, égalité et complémentarité: vers une nouvelle approche de l'identité féminine. Archives de sciences sociales des religions No. 95, S. 133-141
- Weibel, Nadine B. (1998): Islam-action et glissement des frontières de genre, in: Camille Cacoste-Dujardin und Marie Virolle (Hg.): Femmes et hommes du Maghreb et en immigration. La frontière des genres en question. Etudes sociologiques et anthropologiques. Paris, S. 221-225

Sprachliche Verhältnisse in Marokko und der marokkanischen Migration in Europa

- Bos, P. (1997): Development of Bilingualism. A study of school-age Moroccan Children in the Netherlands. Tilburg: Tilburg University Press
- Extra, G. & L. Verhoeven (1992): The Moroccan Community in the Netherlands. Patterns of Language Choice and Language Proficiency. in: *La recherche scientifique au service du développement*, 85-102.
- Ferguson, Charles. A. (1959): Diglossia. *Word* 15, 325-339.
- Grandguillaume, G. (1983): Arabisation et politique linguistique au Maghreb. Paris. Jacques Leclerc / Jacques Maurais (Hgg.), *Recueil des législations linguistiques dans le monde*. Québec : Centre Internat. de Recherche en Aménagement Linguistique, 1994
- Mehlem, Ulrich (1989): Der Kampf um die Sprache - Die Arabisierungspolitik im marokkanischen Bildungswesen. Saarbrücken, Fort Lauderdale.
- Mehlem, Ulrich (1998): Zweisprachigkeit marokkanischer Kinder in Deutschland. Frankfurt – Berlin: Peter Lang
- Mehlem, Ulrich (2002): Die Nutzung orthographischer Strukturen des Deutschen in der Verschriftung familiensprachlicher Texte durch marokkanische Migrantenkinder. In: Röber-Siekmeier, Christa & Doris Tophinke (Hg.) *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Hohengehren: Schneider.
- Obdeijn, Herman / Jan Jaap de Ruiter (1998) (Hg.): *Le Maroc au coeur de l'Europe. L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européennes*. Tilburg
- Ruiter, J.J. de (1999). Le profil sociolinguistique des élèves arabophones et berbérophones dans l'enseignement primaire au Maroc, in: *Awal. Cahiers d'Etudes Berbères*, 19, 33-42.
- Royaume du Maroc (1999): Commission Spéciale Education – Formation, Charte nationale d'éducation et de formation, Rabat
- Versteegh, K. (1996): Daniel A. Wagner: Literacy, Culture and Development: Becoming Literate in Morocco. (Rezension) *IJSL* 119, 129-134.
- Wagner, Daniel A. (1993): Literacy, Culture and Development. Becoming Literate in Morocco. Cambridge.

Narrative Analyse / Temporalität

- Berman, R. A. & D. I. Slobin (1994). Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study. Hillsdale
- Comrie, Bernard (1976): *Aspect*. Cambridge.
- Comrie, Bernard (1985): *Tense*. Cambridge.
- Dahl, Östen (1985): *Tense and Aspect Systems*. Oxford
- Dahl, Östen (Hg.): *Tense and aspect in the languages of Europe (Eurotyp / European Science Foundation. Ed. Georg Bossong , Bd. 6) - 2000. - XIII, 846 S.*
- Chung, Sandra & A. S. Timberlake: *Tense, Aspect and Mood*, in: T. Shopen (Hg.), *Language Typology and Syntactic Description, Vol. III, S. 202-258*. Cambridge 1985

Deutsch: Spracherwerb und Orthographie

- Eisenberg, Peter (1998): Grundriß der Deutschen Grammatik. Das Wort. Stuttgart, Weimar
- Harnisch, Ulrike (1993): Grammatische Progression – ein alter Hut? Zur Zweitsprachentwicklung türkischer Schulanfänger. In: Deutsch lernen 18 / 4, S. 313-334.
- Goossens, J. (1977): Deutsche Dialektologie. Berlin: de Gruyter
- Klein, Eva, Klaus J. Mattheier, H. Mickartz (1978): Rheinisch. Dialekt – Hochsprache kontrastiv 6. Düsseldorf: Schwann.
- Kuhs, Katharina (2000): „(Wo) treffen sich die Welten?“ – Zum Zusammenhang von gesteuertem und ungesteuertem Zweitsprachenlernen. In: Deutsch Lernen 25 / 2, S. 164-178.
- Maas, Utz (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie, Tübingen.
- Maas, Utz (1999): Phonologie. Einführung in die funktionale Phonologie des Deutschen. Opladen/Wiesbaden.
- Maas, Utz (2002a): Die Anschlusskorrelation im Deutschen im Horizont einer Typologie der Silbenstruktur, in: P. Auer u.a. (Hg.): Silbenschnitt und Tonakzente. Tübingen: Niemeyer, S. 11-34
- Maas, Utz (2002b): Warum heißt die „Schärfung“ Schärfung? in: Doris Tophinke & Christa Röber-Soekmeyer (Hg.): Schärfungsschreibung im Fokus. Diskussionsforum Deutsch, Bd 10, S. 8-14
- Maas, Utz / Gust, Helmar / Albes, Christian / Noack, Christina / Thelen, Tobias: Computerbasierte Modellierung orthographischer Prozesse. Abschlußbericht. Osnabrück: unveröffentlichtes Manuskript 1999
- Röber-Siekmeyer, Christa. 1997. Die Schriftsprache entdecken: Rechtschreiben im offenen Unterricht. Weinheim u. Basel: Beltz
- Röber-Siekmeyer, Christa (1998): DEN SCHBRISERIN NAS. Was lernen Kinder beim „Spontanschreiben“, was lernen sie nicht? Didaktische Überlegungen zum Verhältnis gesprochener und geschriebener Sprache, dargestellt an dem Problem der Wortabtrennungen. in: R. Weingarten, H. Günther (Hg.): Schriftspracherwerb. Hohengehren 1998.
- Rickheit, Gert (1975): Zur Entwicklung der Syntax im Grundschulalter. Düsseldorf.
- Sieberg, Bernd (1984): Perfekt und Imperfekt in der gesprochenen Sprache. Untersuchungen zu Gebrauchsregularitäten im Bereich der gesprochenen Standard- und Rheinischer Umgangssprache mit dem Erp-Projekt als Grundlage der Korpusgewinnung. Bonn
- Schmidlin, Regula (1999): Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland. Tübingen & Basel: A. Francke.
- Wegener, Heide (1995): Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand. Tübingen: Niemeyer
- Wegener, Heide (1992): Kindlicher Zweitspracherwerb. Untersuchungen zur Morphologie des Deutschen und ihrem Erwerb durch Kinder mit polnischer, russischer und türkischer Erstsprache. Eine Längsschnittuntersuchung. Habilitationsschrift, Universität Augsburg.
- Wegener, Heide (1998) (Hg.): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr 1998 (Reihe Language Development 24), XII, 281 S.

Marokkanisches Arabisch:

- El Aissati, Abderrahman, Language Loss among Native Speakers of Moroccan Arabic in the Netherlands. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, 1996
- Jordi Aguadé, Dialekt und Straßenverkehrsordnung: Zur marokkanischen Führerscheinprüfung, in: J. Lüdtke (Hg.), *Romania Arabica*, Tübingen 1996, S. 73-81
- Behnstedt, Peter & Mostafa Benabbou (2002): Zu den arabischen Dialekten der Gegend von Taza, in: *Festschrift für Otto Jastrow zum 60. Geburtstag*, S. 53-72. Wiesbaden: Harrassowitz
- Caubet, Dominique (1999), *Arabe maghrébin: passage à l'écrit et institutions*, in: *Faits de langues* 13 / : 235 – 244
- Galley, Micheline / Sinaceur, Zakia Iraqui (1994) (Hgg.), *Dyab, Jha, La'âba ... Contes marocains du fonds Colin*, Paris: Les Belles Lettres
- Kaye, Alan S. (1996), *Adaptions of Arabic script*, in: *Daniels / Bright*, S. 743 – 762
- Maas, Utz (1999): *Die Entwicklung des neuarabischen Verbalsystems am Beispiel des Marokkanischen*, in: L.Edzard / M. Nekroumi (Hg.) *Tradition and Innovation. Norm and Deviation in Arabic and Semitic Linguistics*, Wiesbaden: Harrassowitz, S. 124 – 167
- Maas, Utz (2000): *Moroccan: a language in emergence*, in: J.Owens (Hg.), *Arabic as a Minority Language*, Berlin 2000, S. 383 – 404
- Saidi, Redouan (2001): *The teaching of Modern Standard Arabic to Moroccan pupils in elementary schools in the Netherlands. A study on proficiency, status and input*. Tilburg
- Youssi, A. (1983): *La triglossie dans la typologie linguistique*. *La linguistique* 19, 71-83.
- Youssi, Abderrahman (1992): *Grammaire et lexique de l'arabe marocain moderne*. Casablanca: Wallada

Berberisch:

- Aghali-Zakara, Mohamed, *Graphies berbères et dilemme de diffusion*, in: *Etudes et documents berbères* 11 / 1994, S. 107 – 121
- Association de l'université d'été d'Agadir (Hg.) (1996): *L'enseignement / Apprentissage de l'Amazighe. Expériences, problématiques et perspectives*. Actes de la 6ème rencontre. 26/27/28 juillet 1996. Al-Ma'arif al-Jadida: Casablanca
- Biarnay, S. (1917): *Etude sur les dialectes berbères du Rif*. Paris: Leroux
- Berbersprokkjes uit Noord-Marokko*. Opgetekend door Abdelkader Bezzazi uit het Berber vertald en uitgeleid door Marten Kossman. Amsterdam 1997.
- Boogert, Nico van den (1997): *The Berber Literary Tradition of the Souss*. With an edition and translation of the 'Ocean of tears' by Muhammad Awzal. Leyden
- Cadi, K. (1987): *Système verbal rifain. Form et sens*. *Linguistique Tamazight*. Nord Marocain. Paris.
- Chaker, S. (1989): *berbères aujourd'hui*. Paris
- Chtatou, Mohamed (1999): *Reflexions sur l'introduction de la langue Amazighe dans l'enseignement formel et non formel*. in: Association de l'université d'été d'Agadir, S.5-21.

- Durand, Olivier (1998): Lineamenti di lingua berbera. Varietà Tamazight del marocco centrale. Roma
- Elmedlaoui, Mohamed (1999): Principes d'orthographe berbère en graphie arabe et latine. Oujda: Université Mohamed 1er
- Elmedlaoui, Mohamed (2002): naḥwa tadwi:n al-ʔa:da:b af-fafawija al-mayribija fi: ʔiṭa:r taṭwi:r al-ḥarf al-ṣarabi: al-muwassaḡ. Rabat
- E-Rramdani (2003): Acquiring Tarifit-Berber by children in the Netherlands and Morocco. Amsterdam
- Galand, Lionel (1989): Les langues berbères, in: I.Fodor / C.Hagège (Hgg.), Language reform – history and future, Bd. 4, Hamburg: Buske: S. 335 – 353
- Galand-Pernet, P. (1974): déterminants aspectuels-temporels et morphèmes narratifs en berbère, in GLECS 1974, 55-77,
- Galand-Pernet, P. (1976): Remarques sur la langue de la narration dans le conte berbère: les éléments de démarcation du discours”. In GLECS 1976, 591-606,
- Galand-Pernet, P. (1998): Littératures berbères. Des voix, des lettres. Paris
- Oulhaj, Lahcen (2000): Grammaire du Tamazight. Eléments d'une standardisation. Rabat
- Quitout, Michel (1997): Grammaire berbère (rifain, tamazight, chleuch, kabyle). Paris
- Renisio, A (1932) Etude sur les dialectes berbères des Beni Iznassen, du Rif, et des Senhaja de Srair. Paris: Leroux