

4. Textkohärenz und Schriftkultur am Beispiel der Artikulation von Zeitverhältnissen

4.1. Textstruktur und Temporalität

4.1.1. Aspekte der literaten Textstruktur

Der Erwerb schriftkultureller Fähigkeiten schließt nicht nur die Beherrschung eines Schriftsystems und seiner Regeln ein, sondern erfordert auch einen spezifischen Umgang mit sprachlichen Formen und Strukturen. Dieser unterscheidet sich von situativen oder kontextgebundenem Sprachgebrauch, wie er in der mündlichen Interaktion vorherrschend ist, insbesondere dadurch, daß die dargestellten Sachverhalte und die Zusammenhänge zwischen einzelnen Äußerungen allein mit sprachlichen Mitteln und ohne Rekurs auf den Kontext oder außersprachliche Kommunikation ausgedrückt werden müssen. Wie in der Einleitung schon deutlich wurde, sind diese Unterschiede unabhängig von der medialen Beschaffenheit des Texts: So verlangt zum Beispiel die Aufgabe, eine zuvor gehörte Fabel nachzuerzählen, schon im Mündlichen die Konstruktion eines konsistenten Textes.

Literate Textstrukturen finden sich in einer großen Bandbreite unterschiedlicher Textsorten, zu denen unter anderem auch Erzählungen gehören (Biber 1988, 1995). Deren Analyse steht in diesem Projekt im Vordergrund. Die Konstruktion einer Erzählung verlangt eine Ereignislinie, mit einer relativen Chronologie, kausalen bzw. motivationalen Verknüpfungen von Episoden, der Konturierung des vordergründigen Geschehens gegenüber dem situierenden Hintergrund, der Anreicherung der Darstellung durch beschreibende Exkurse, die vom Handlungsverlauf abgesetzt werden u. dgl. mehr. Im Sinne der angesprochenen Registerdifferenzierungen wird in einem solchen förmlichen (narrativen) Register aus nur situativ (evtl. deiktisch) vermittelten Versatzstücken, deren interpretative Verknüpfung dem Hörer überlassen bleibt, eine kohärente Textstruktur, deren Interpretation maximal festgelegt ist¹. Damit sind notwendige Bedingungen für die Entfaltung eines literaten Registers gegeben, in dem schließlich auch der souveräne Umgang mit Symboloperationen fundierbar ist, wie er von der erfolgreichen Partizipation an den Möglichkeiten (und Anforderungen) der Informationsgesellschaft verlangt wird.

Die Entfaltung dieser literaten Ressourcen ist an die Aneignung sprachspezifischer Strukturen gebunden: Zwar kann grundsätzlich (definitionsgemäß) in jeder Sprache alles gesagt werden, aber die verschiedenen Sprachen geben bestimmte Formatierungen des Gesagten mit *grammatikalisierten* Markierungen vor, die an Äußerungen vorgenommen werden müssen, damit diese in einer Sprachgemeinschaft als akzeptabel gelten. So muß in Sprachen wie dem Deutschen jede unabhängig interpretierbare Äußerungseinheit eines Textes, also ein *Satz*, durch ein verbales Prädikat bestimmt sein – in anderen Sprachen wie dem Arabischen oder Berberischen ist das nicht der Fall, in denen neben sogenannten *Verbalsätzen* auch *Nominalsätze*

¹ Mit einem metaphorischen Bild der chinesischen Philosophie kann man hier von *kalten* Strukturen im Gegensatz zu *warmen* sprechen: *Kalte* Strukturen sind solche, die sich erst zeigen, wenn sie von ihrem Benutzer (dem Textinterpreteten) angewärmt werden, *warme* Strukturen bringen die nötige Eigenwärme schon mit sich, um in jedem Fall sichtbar zu sein. Es ist das ein homologes Verhältnis zu dem, das in der biologischen Entwicklung den überlegenen Aktionsraum autothermischer Warmblütler gegenüber umgebungsabhängigen Kaltblütlern ausmacht.

möglich sind². Die Identifizierung der Akteure in einem Geschehen muß im Deutschen in einem komplexen System von Definitheitsmarkierungen differenziert werden (*Kommt ein Mann in eine Kneipe der Mann bestellt ein Bier ... er trinkt es ...*), das auch spezifische (referenziell identifizierbare) von unspezifischen Größen (*Hans [der Mann] trinkt am liebsten Bier*) zu unterscheiden erlaubt. Diese Unterscheidung muß in Erzählungen in allen Sprachen der Welt gemacht werden, aber nur eine Minderheit von ihnen hat ein grammatikalisches System von Formelementen wie die Artikelwörter im Deutschen, mit dem das geleistet wird (manche Sprachen wie z.B. Türkisch haben nur Markierungen für die indefinite Einführung eines Referenten, andere wie das Arabische gehen weiter als das Deutsche und haben eine Art von nominaler Flexion für die Definitheit).

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

Die Verfügung über schriftkulturelle Fähigkeiten und ihre Nutzung zum Ausdruck von Identität sollen im Folgenden am Beispiel der mündlichen und schriftlichen Erzählungen der Fabel „Der Esel und der Schakal“ untersucht werden. Das Erzählen ist ein wichtiger Bestandteil der kulturellen Traditionen Marokkos; es geschieht in den lokal gebräuchlichen Sprachformen, also zunächst gerade nicht in der schulisch vermittelten Hochsprache. Vielmehr nutzt die Schule die bereits bekannten Stoffe, um hocharabische Fassungen einzuführen und durchzusetzen.

Wie in den europäischen Industriegesellschaften, vollzieht sich mit der Veränderung der Lebensverhältnisse auch in Marokko ein Wandel in den Erzähltraditionen. So war die in der Untersuchung genutzte Fabel im städtischen Kontext weit weniger Kindern bekannt als auf dem Land. Auch war nur ein Teil der Kinder mit bestimmten Handlungsmustern solcher Fabeln vertraut und konnte daher den Ablauf der Handlung teilweise erschließen oder rekonstruieren. Ein Teil der Kinder scheiterte bei

² Satz ist selbst schon eine literate Kategorie, abgestellt auf eine Homogenisierung der Textproduktion (ein literater Text ist ohne Rest in Sätze zerlegbar – für mündliche Äußerungen gilt das nicht notwendig, wie jede Gesprächstranskription zeigt). So sind nicht verbale Sätze auch im gesprochenen Deutsch durchaus konventionalisiert (vgl. *du Idiot!*, *ich und Bier trinken?* u. dgl.). Wo mündliche Äußerungen in diesem Sinne gegliedert sind, sprechen wir im folgenden auch von *proto-literaten* Gliederungen.

der Aufgabe, hier eine konsistente Geschichte zu erzählen. Gründe hierfür sind zum einen noch unzureichend entwickelte literate Fähigkeiten, zum anderen aber auch mangelnde Vertrautheit mit den kulturellen Schemata der Fabel.

Neben den kulturspezifischen Mustern für die Gestaltung literater Texte, die auf vielfältige Weise mit den funktionalen Anforderungen an einen geschriebenen Text - insbesondere beim Genre der Erzählung - interagieren, muss auch von normativen Einflüssen ausgegangen werden, die sich weder mit den funktionalen noch den kulturspezifischen Indikatoren decken. Normative Einflüsse gehen von der schulischen Sprachpflege aus. Mit dem Unterricht des Hocharabischen sind nicht nur orthographische Normen verknüpft, die die schriftliche Repräsentation sprachlicher Strukturen betreffen, sondern auch die Vorstellungen über korrekte Sprache auf allen Ebenen der Sprachproduktion: der korrekten „Aussprache“, dem Gebrauch bestimmter grammatischer Formen, der Wortwahl und der Präferenz für einen bestimmten Satzbau bzw. einen bestimmten Stil, z.B. des Erzählens.

Die schulische Vermittlung des Hocharabischen als der einzig korrekten Sprachform zumindest im schriftlichen, aber auch im formellen „gehobenen“ mündlichen Sprachgebrauch stigmatisiert (direkt oder indirekt) bestimmte Formen und Erzählmuster des marokkanischen Arabisch als abweichend. Welche Strukturelemente und in welcher Weise die Dauer des Schulbesuchs ihren Gebrauch beeinflusst und ob sich normative Aspekte bei den schriftlichen Fassungen der Texte stärker auswirken als im Mündlichen, soll ebenfalls in diesem Kapitel beleuchtet werden.

4.1.2. Temporalität und Textstruktur: Fünf Analyseebenen

Bei der Untersuchung der narrativen Kompetenzen in den mündlichen und schriftlichen Erzählungen der marokkanischen Kinder liegt der Schwerpunkt auf der Gestaltung zeitlicher Verhältnisse. Dabei sollen fünf verschiedene Analyseebenen unterschieden werden:

1. Als Eintrag im Lexikon hat jedes Verb spezifische Eigenschaften, was die zeitliche Struktur der mit ihm gefaßten Sachverhalte betrifft. Ein deutsches Verb wie „gehen“ impliziert einen Vorgang, über dessen Anfang und Ende am Verb selbst nichts ausgesagt ist. „Sitzen“ dagegen stellt einen Zustand dar, bei dem, solange er dauert, keine Änderung eintritt. In den verschiedenen Sprachen können solche intrinsischen zeitlichen Strukturen von Verben unterschiedlich gefaßt werden. Das marokkanische *mfa* „gehen“ kann auch „weggehen“ bedeuten, enthält also einen Bezug zum Anfang der Handlung; *glās* „sitzen“ bedeutet auch „sich setzen“ im Sinne eines Übergangs in den Zustand des Sitzens. Die unterschiedlichen semantischen Eigenschaften von Verben in Bezug auf die Zeitstruktur der in ihnen ausgedrückten Sachverhalte werden hier mit „Verbalcharakter“ bezeichnet (vgl. Maas 1999: 144).³ In den meisten Sprachen gibt es für so gebildete unterschiedliche Verbklassen keine spezifischen grammatischen Markierungen. In manchen Sprachen werden Wortbildungsmuster dazu benutzt, bestimmte Zeitstrukturen zu markieren. Für die Betrachtung des

³ hierzu ausführlicher in dem neu bearbeiteten Vorlesungsskript Maas 2005: 185ff. Der Ausdruck „Aktionsart“ soll an dieser Stelle ebenso vermieden werden wie die von Hans-Jürgen Sasse (2002: 203) vorgeschlagene Bezeichnung ASPECT₂. Zur semantischen Klassifizierung der marokkanischen Verben vgl. Caubet 1995.

Erwerbs schriftkultureller Fähigkeiten ist die lexikalisch-semantiche Ebene der unterschiedlichen Verbklassen erst dann von Interesse, wenn diese mit grammatischen oder diskursiven Operationen kombiniert werden.

2. Als Prädikat innerhalb einer Proposition oder eines Satzes wird der Stamm des Verbs, der den semantischen Gehalt repräsentiert, durch grammatische Markierungen erweitert, die u.a. auch dazu dienen, bestimmte zeitliche Bezüge auszudrücken. Die wichtigsten Markierungen sind solche, die einen Verbstamm in ein finites Verb überführen.⁴ Dazu werden Personalmarkierungen mit dem Stamm verbunden. In fusionierenden Sprachen wie dem Deutschen, und so auch beim marokkanischen Arabischen und beim Berberischen, sind die Personalaffixe, die einem Verbstamm einen Hauptaktanten zuweisen, auch mit Angaben über die zeitlichen Verhältnisse des Ereignisses verbunden.

Grammatische Markierungen am Verbstamm können sich ausschließlich auf die zeitliche Struktur des Ereignisses beziehen, indem sie dieses holistisch als abgeschlossen, also ohne Bezugnahme auf seine interne zeitliche Struktur und Phasierung, oder als unabgeschlossen, also mit Blick auf seine zeitliche Dynamik, beschreiben. Derartige Markierungen werden als meist „Aspekt“ beschrieben.⁵

Ein Prädikat muß nicht unbedingt aus einer finiten Verbform bestehen. Die Nominalsätze der semitischen Sprachen sind typische Beispiele dafür, daß ein Prädikat auch aus einem zweiten nominalen Element bestehen kann, das dem Subjekt z.B. als feste oder vorübergehende Eigenschaft zugewiesen wird. In diesem Fall erübrigt sich eine interne zeitliche Charakterisierung, da eine solche Zuweisung immer stativen Charakter hat (O007, mdl).

4.1.1.

1	hada	waħəd lə-ħmar
	DEM.3SM	INDEF DEF-Esel
	Das (ist)	ein Esel.

Ein Prädikat kann aber auch aus mehreren Elementen bestehen, von denen nur eines grammatische Markierungen eines finiten Verbs tragen muß, während das zweite eine infinite Form sein kann. Im Deutschen werden solche komplexen Prädikate aus einem flektierten Hilfsverb und einem Infinitiv oder Partizip gebildet. Sie dienen einer weiteren Differenzierung des Tempussystems. Im marokkanischen Arabisch wird das komplexe Prädikat aus zwei finiten Verben gebildet, von denen das eine (das Koverb) meist Perfektiv steht, während das zweite oder modifizierte Verb ins Imperfektiv gesetzt wird (O58):

4.1.2.

12-13	dak d- dib	bqa	ka-jə-ʃrʕəb	lə-ħlib
	DEM DEF-Schakal	bleib :PF.3SM	DUR-3SM.IPF-trink:	DEF-Milch
	Dieser Schakal	trank immer weiter		die Milch

⁴ Finit ist hier im Sinne morphologischer Finitheit zu verstehen (Maas 2004: 361).

⁵ Maas & Mehlem 2003: 193, 213. Diese Opposition von Perfektiv und Imperfektiv ist ebenso für das marokkanische Arabisch wie das Berberische grundlegend, gilt aber nicht für alle Aspektsysteme (Comrie 1976, Chung & Timberlake 1985, Dahl 1985). Sasse (2002: 203) verwendet hierfür den Terminus ASPECT₁.

In diesem Beispiel drückt das Koverb *bqa*, das als selbständiges Verb „bleiben“ bedeutet, die Fortführung einer Handlung über einen längeren Zeitraum aus. Das modifizierte Verb steht hier im Imperfektiv und ist zusätzlich durch eine Vorsilbe, das Augment *ka*, das selbst die Dauer des Ereignisses hervorhebt, erweitert. Ob ein solchen Augments erforderlich ist, hängt vom vorausgehenden Koverb ab; er ist aber nicht in allen regionalen Varietäten des marokkanischen Arabisch gleichermaßen obligatorisch.

3. In anderen Sprachen wie den indoeuropäischen sind mit den Personalmarkierungen des finiten Verbs solche des Tempus fusioniert : (ich) *gehe* bedeutet nicht nur erste Person Singular, sondern auch Präsens. Im Unterschied zum Aspekt sagt die Tempusmarkierung unmittelbar über den zeitlichen Ablauf eines Ereignisses nichts aus, sondern nur über die Gültigkeit der Aussage in Bezug auf den Zeitpunkt ihrer Äußerung oder einen anderen Referenzpunkt. Tempusmarkierungen operieren damit nicht auf der Proposition, der in einer Äußerung enthaltenen Aussage selbst (die Satzbasis), sondern auf die Geltungsbedingungen des Satzes (die Satzmodalität).⁶ Diese ist daher als dritte Ebene von der der grammatischen Markierungen der Äußerung zumindest methodisch zu trennen, auch wenn sie häufig formal nicht hiervon unterschieden werden kann.

Die Situierung einer Äußerung in Bezug auf ihre zeitliche Gültigkeit (oder andere Wahrheitsbedingungen) ist natürlich nicht nur in Sprachen mit einem Tempussystem möglich. Die Frage ist nur, mit welchen grammatischen Mitteln sie realisiert wird. Das marokkanische Arabisch verwendet hierfür das Perfektiv des Verbs *kan* „sein“, das - als Vollverb oder in Verbindung mit einem zweiten flektierten Verb, also als Koverb - eine Ereignis explizit in der Vergangenheit situiert. Der Gebrauch dieser Form ist aber nicht in jedem Fall obligatorisch. An einer herausgehobenen Stelle im Text plaziert, kann diese Form auch für die folgenden Propositionen die Interpretation als „vergangen“ festlegen, sodaß sich narrative Ketten bilden, die nur an ihrem Kopf vollständig spezifiziert sind; dies gilt dann „bis auf weiteres“ auch für die folgenden unmarkierten Formen der Prädikate, zumindest so lange, bis eine erneute Kopfspezifizierung erfolgt.

4. Die vierte Ebene der Analyse überschreitet den Rahmen eines einzelnen Satzes und untersucht die Zusammenhänge in komplexen Sätzen oder Satzgefügen. Bestimmte grammatische Markierungen treten nicht an jedem Verbstamm auf, sondern nur an jeweils einem Verb in einem Satz oder Satzgefüge. Das Deutsche nutzt zum Beispiel die Verbzweitstellung zur Kennzeichnung eines selbständigen Deklarativsatzes ; andere Satzmodalitäten wie die Frage oder der Befehl werden mit anderen Satzbaumustern realisiert. Untergeordnete Sätze, die keine eigene Satzmodalität aufweisen, sondern hierin dem übergeordneten Satz folgen, werden daher auch durch eine andere Wortstellung charakterisiert.

Das marokkanische Arabisch unterscheidet – allerdings nur beim Imperfektiv – zwischen einer augmentierten Form, die nur das Prädikat eines selbständigen Satzes auszeichnet, von einer unaugmentierten, die als solche entweder einen anderen Modus (Potentialis oder Adhortativ) oder aber die Abhängigkeit von einem Matrixverb

⁶ Zur Unterscheidung von Satzbasis (proposition) und Satzmodalität (sentence modality) vgl. Maas 2004a: 361

signalisiert. In den östlichen Dialekten des marokkanischen Arabisch können derartige Formen auch in deklarativen Hauptsätzen stehen, während sie ansonsten immer Sachverhalte bezeichnen, deren Wahrheitsbedingungen noch ungeklärt sind (im Sinne von modalen Differenzierungen). In der Subordination verweisen sie immer auf ein Matrixverb, dessen grammatische Markierungen (Aspekt, Tempus) dann auch für das Nebenprädikat gelten.

5. Die fünfte und letzte Ebene der Analyse bezieht sich schließlich auf einen Text als ganzen. Bereits die „Kopfmarkierungen“ des marokkanischen Arabisch bei der temporalen Situierung von Äußerungen verwiesen auf diese notwendige Ebene der Betrachtung, die mehrere Sätze oder Satzgefüge im Textzusammenhang zum Gegenstand hat.

Durch die Anordnung mehrerer Verbformen im Text (*Taxis*) entsteht ein System indirekter zeitlicher Referenz, das auch im marokkanischen Arabisch bei einer Abfolge mehrerer gleichartiger Verbformen eine Interpretation im Sinne eines zeitlichen Nacheinanders erlaubt (Maas 2005: IVA.2.12.: 161). Stehen diese Formen im Perfektiv, sind sie als „vorzeitig“ interpretierbar, stehen sie im Imperfektiv, sind unterschiedliche Interpretationen wie „aktuelle Beschreibung“ oder „generische Aussage“ möglich. Werden in eine Reihe gleichartiger Perfektivformen Imperfektivformen (oder andere Verbformen) eingebettet, sind diese als gleichzeitig zu den übergeordneten Perfektivformen interpretierbar, stehen also außerhalb der strikt sequentiellen Ereignisabfolge.

Erst diese Textebene erlaubt es, den Gebrauch spezifischer grammatischer Strukturen (z.B. bestimmter Verbformen) in Bezug auf unterschiedliche Funktionen zu beschreiben und so auch die Verfügung über schriftkulturelle Ressourcen beim Aufbau eines kohärenten Textes zu erfassen.⁷

Bei der Betrachtung erzählender Texte ist es wichtig, die Ebene der Ereignisabfolge von anderen Propositionen zu unterscheiden, die allgemeine Rahmenbedingungen der Ereignisse, Zustände, Eigenschaften der Protagonisten, evt. parallel laufende Nebenhandlungen und ähnliches behandeln. Traditionell bildet ersteres den Vordergrund einer Erzählung, während die übrigen Bestandteile der Narration allgemein als Hintergrund klassifiziert werden (Berman / Slobin 2004).

Die folgende Untersuchung stellt den Gebrauch bestimmter sprachlicher Mittel zur Gestaltung zeitlicher Verhältnisse in den Vordergrund. Dabei geht es zunächst um eine Beschreibung der wichtigsten Unterschiede zwischen den vier untersuchten Altersgruppen in den beiden Sprachen marokkanisches Arabisch (4.2.) und Berberisch (Tarifit) (4.3.). In einem zweiten Schritt werden Texttypen aufgrund bestimmter Merkmale unterschieden, insbesondere im Übergang vom mündlichen zum schriftlichen Sprachgebrauch. Abschließend wird – exemplarisch für zwei Episoden der Fabel - die Nutzung bestimmter sprachlicher Mittel zur narrativen Ausgestaltung von Zeitbezügen untersucht.

⁷ Da die vorliegende Untersuchung nur erzählende Texte zum Gegenstand hat, können keine weitergehenden Aussagen über die Funktionen der Verbformen des marokkanischen Arabischen bei der Darstellung zeitlicher Verhältnisse getroffen werden.

Gegenstand der Untersuchung sind die Schülertexte aus Oujda und Nador. Um dennoch den Zusammenhang zu den Fallstudien aus Berkane im Auge zu behalten, werden immer dann, wenn einzelne Schülertexte eingruppiert werden, auch die Angaben zu den Texten aus Berkane eingetragen. Bei den Durchschnittsberechnungen der Altersgruppen werden diese Texte aber nicht berücksichtigt.

4.2. Die Erzählungen im marokkanischen Arabisch

4.2.1. Temporalität im marokkanischen Arabisch

Das marokkanische Arabisch unterscheidet auf der Ebene der morphologischen Markierungen des Verbs zwei unterschiedliche Konjugationen, die Suffixkonjugation und die Präfixkonjugation:

(perfektiver Aspekt, Perfektiv):

xərʒ-ət

hinausgeh:-PF.3SF

sie ging hinaus

(imperfektiver Aspekt, Imperfektiv):

t-xrəʒ

IPF.3SF –hinausgeh:

sie geht (gerade) hinaus

In diesem Beispiel ergibt sich eine andere „zeitliche“ Interpretation der Aussage aus der Stellung der Personalmarkierung vor (Imperfektiv) oder hinter dem Stamm (Perfektiv). Ein Tempussystem wie das des Deutschen, das primär an deiktischen Gesichtspunkten (Verhältnis zur Äußerungszeit oder Referenzzeit) orientiert ist, läßt den jeweiligen Bezug eines Ereignisses zum narrativen Kontext meist unberücksichtigt. An der Verbform läßt sich daher nicht zwingend ablesen, ob sie dem Vorder- oder Hintergrund zuzuordnen ist.

Dagegen markieren das marokkanische Arabisch und das Berberische mithilfe der beiden Konjugationen unmittelbar solche narrativen Unterscheidungen, indem der Vordergrund durch das Perfektiv und der Hintergrund durch das Imperfektiv ausgedrückt wird. Im Unterschied zum Deutschen, das es erlaubt, grundsätzlich sowohl das Präsens, das Perfekt oder auch das Präteritum als Ankerform einer Erzählung (also zur Markierung einer Ereigniskette im Vordergrund) zu nutzen, besteht in den afroasiatischen Sprachen keine Wahlmöglichkeit: es ist immer das Perfektiv, das diese Funktion erfüllt (O070 mdl)⁸:

4.2.1.

26			mʃa		
			geh:PF.3SM		
			er ging		
27	w	dar	r ^s -r ^s as~u	mat	gəddam ǰ-ǰar l-bab djal~u
		mach:PF.3SM	DEF-Kopf=3SM	sterb:PF.3SM	vor DEF-Haus DEF-Tür von=3SM
		und stellte	sich	tot	vor dem Haus / seiner Tür
28			xərʒ-ət		lə-mr ^s a ntaʃ d-dib
			herausgeh:-PF.3SF		DEF-Frau von DEF-Schakal
		Die Schakalin	kam heraus.		

⁸ Dies schließt nicht aus, daß einzelne Vordergrundereignisse, wenn sie als Durativ oder Iterativ besonders markiert werden sollen, auch mit dem Imperfektiv markiert werden können (s.u.)

29	ʔiwa w ʔiwa w ja und / ja und ja und	lqa-t find:-PF.3SF sie fand	~u =3SM ihn	naʕəs schlaf :PZA schlafend
30	ʔiwa w ja und ja und	lʔa-t ruf:-PF.3SF sie rief	l~u zu=3SM nach ihm	lʔa-t l~d-dib ruf :-PF.3SF zu=DEF-Wolf sie rief nach dem Wolf
31	w und und	gal-t sag:-PF.3SF sagte	l~u zu=3SM zu ihm	

Dieser Text zeigt eine Ereigniskette, in der jede neue Perfektivform ein Ereignis anzeigt, das nicht nur auf das vorausgehende Ereignis folgt, sondern auch dessen Abschluß voraussetzt. Dies gilt insbesondere für die vier Handlungen der Schakalin (28-31). Nur in seltenen Fällen dient das Perfektiv auch zur Markierung eines Nebenprädikats (wie *mat* in S27; üblicherweise würde hier eher ein Adjektiv stehen). Hieraus ergibt sich die Interpretation dieser Verbformen als Vordergrund der Erzählung.

Kontrastiv zum Perfektiv können unterschiedliche Formen verwendet werden: Das einfache Imperfektiv drückt - in Bezug zu einem vorausgehenden Satz im Perfektiv – im Verhältnis zu diesem eine Situation der Gleichzeitigkeit oder längeren Dauer bzw. einen Hintergrund oder eine Nebenhandlung aus. Das Imperfektiv steht in einem selbständigen Satz meist nicht am Satzanfang, sondern wird durch die Konjunktion *w* « und » und ein Personalpronomen eingeleitet (O058 :mdl)

4.2.2.

39	u l-ħmar und DEF-Esel	ħəss fühl:PF.3SM	
40	bi-ʔanna d-diʔb daß DEF-Schakal	ra~h keʃf PRÄS=3SM bind:PZA	fi~h məzjan an=3SM gut
41	u huwa und 3SM	ta-i-zri DUR-IPF.3SM-lauf:	b~zzərba b~zzərba mit=Eile mit=Eile
42	ta wsəl bis ankomm :PF.3SM	l~ʕənd l-fəllaħ-a bei DEF-Bauer-Pl	

Die Ereigniskette selbst wird hier nur durch die Äußerungen M39 und M42 angedeutet. M40 ist ein subordinierter Deklarativsatz, der definitionsgemäß zum Hintergrund gehört. Obwohl M41 ein Ereignis thematisiert, das zeitlich klar nach M39 und vor M42 situiert ist, wählt die Sprecherin hier die Konstruktion mit Konjunktoren, Personalpronomen (*u huwa*) und das Imperfektiv (*ta-i-zri*), die dazu dient, sowohl das plötzliche Eintreten des Aufbruchs als auch die relative Dauer zu betonen.

Imperfektive treten in Erzählungen außerdem in der direkten Rede auf, da sich diese auf aktuelle und damit oft unabgeschlossene Sachverhalte bezieht. Schließlich stehen Imperfektivformen nach bestimmten Matrixverben auch zur Markierung der Subordination, und zwar vor allem dann, wenn nicht tatsächlich eintretende Handlungen, sondern nur gewünschte, für möglich gehaltene oder erwartete Handlungen angezeigt werden sollen.

Wie schon ausgeführt, dienen komplexe Prädikate der weiteren Ausdifferenzierung aspektueller Kontraste oder der temporalen Situierung von Ereignissen. Von

Hypotaxen sind komplexe Prädikate dadurch zu unterscheiden, daß sie als ganzes nur eine einzige Proposition bilden, deren Szenario allein vom modifizierten Verb bestimmt wird, während das erste Verb (das Koverb) nur eine aspektuelle (oder temporale) Modifikation des im zweiten Verb ausgedrückten Sachverhalts vornimmt.

Zusammen mit dem Koverb *bqa* wird die folgende Handlung unter dem Aspekt ihrer Dauer bzw. ihrer Weiterführung (Kontinuativ) im Verhältnis zu einer zweiten Handlung markiert: (O70, Drittklässlerin Oujda, mündlicher Text)

4.2.3.

10	ʔiwa w	dak lə-ħmar	dar		fi~h	l-xir
	und	DEM DEF-Esel	mach :PF.3SM		in=3SM	DEF-Gutes
	und	dieser Esel	tat			ihm etwas Gutes
11	u		wəssl	~u		
	und		mitnehm :PF.3SM	=3SM		
	und		nahm ihn mit.			
12	ʔiwa w	dak d-dib	bqa \			
	ja und	DEM DEF-Wolf	bleib :PF			
	ja und	dieser Wolf	blieb //			
13			bqa		ka-jə-fr'əb	lə-ħlib
			bleib :PF.3SM		DUR-3SM.IPF-trink:	DEF-Milch
			trank		(immer weiter)	die Milch
14	w		bqa		ka-ja-kul	
	und		bleib :PF.3SM		DUR-3SM.IPF-ess :	
	und		aß		(immer weiter)	
15			bqa		ka-ja-kl~u \	l-xubz
			bleib :PF.3SM		DUR-3SM.IPF-ess :	DEF-Brot
			aß ihm		(immer weiter)	das Brot (weg).

In diesem Beispiel kontrastieren eine Ereigniskette im Perfektiv (Sätze 11 und 12) und eine zweite Hintergrundhandlung (Sätze 12-15), die durch komplexe Prädikate strukturiert ist. Mithilfe des Koverbs *bqa* wird nicht nur die Dauer der Handlungen des Essens und Trinkens unterstrichen, sondern auch ihre Gleichzeitigkeit zur Handlung des „Mitnehmens“ (Satz 12), dessen Folgen während der folgenden Handlungen weiterbestehen. Die modifizierten Verben sind zusätzlich durch das Augment *ka-* markiert, das (auch alleine) den Durativ anzeigt.

Zusammen mit dem Koverb *bda* wird die folgende Handlung unter dem Aspekt ihres Eintretens als Inchoativ markiert (03O003MA, mdl.):

4.2.4.

57	u	bda	j- ʔri	j- ʔri	j- ʔri
			und [beginn:PF.3SM	3.-lauf:IPF	3.-lauf:IPF
			und er fing an zu rennen	und zu rennen.	Inchoativ

Das modifizierte Verb steht hier im Imperfektiv. Dadurch wird der Eintritt in eine länger dauernde Handlung oder der Wechsel in einen Zustand hervorgehoben. Durch den Gebrauch des Perfektivs beim Koverb wird sichergestellt, daß dieses Ereignis innerhalb einer übergreifenden Ereigniskette fixiert ist. Die dreimalige Wiederholung des zweiten Verbs dient zusätzlich der Hervorhebung der Dauer.

Das Partizip Aktiv wird durch Einfügung des Vokals –a nach dem ersten Wurzelkonsonanten gebildet:

nʕəs ⇒ naʕəs

Partizipien haben stative Funktion: sie beschreiben verbale Szenarien als Zustände. Diese Zustände können unterschiedliche Qualität haben:

- als Resultate von vorausgegangenen Handlungen, also Endzustände dieser Handlungen
- als aktuell andauernde Handlungen oder Zustände, über deren Eintreten oder Vorgeschichte keine Aussage gemacht wird.

In den Erzählungen tauchen Partizipien in drei unterschiedlichen Funktionen auf: 1. als selbständiges Prädikat, 2. als untergeordnetes Prädikat⁹; 3. als Teil eines komplexen Prädikats.

Eine eigene verbale Kategorie bilden schließlich Imperative. Sie entfalten eine spezifischen Satzmodalität, deren zeitliche Struktur offen ist (das vom Angesprochenen erwartete Handeln liegt noch in der Zukunft). In Erzählungen spielen Imperative nur als Teil der wörtlichen Rede eine gewisse Rolle. Insofern sie aber die Wünsche und Erwartungen der Protagonisten einander gegenüber aufzeigen, kommt ihnen eine gewisse Bedeutung bei der Strukturierung der Erzählung zu; für die Analyse der zeitlichen Verhältnisse sind sie jedoch nicht relevant.

4.2.2. Der Gebrauch des marokkanisch-arabischen Verbalsystems in den Schülertexten

Die Verteilung der Verbformen in den Schülertexten

Die Tabellen 4.1. und 4.2. zeigen die Verteilung der unterschiedlichen Verbformen in den Texten der marokkanischen Kinder.¹⁰

Tab.4.1: Marokkanisches Arabisch: einfache Perfektive, Imperfektive und komplexe Prädikate

	mdl schr	einfaches Perfektiv	in % der Verben	einfaches Imperfektiv*	in % der Verben	komplexe Prädikate	in % der Verben
2. Klasse	mdl	29,13	66,01%	4,40	9,9%	5,47	12,4%
	schr	9,87	66,07%	1,33	8,9%	1,87	12,5%
3. Klasse	mdl	30,29	65,63%	3,14	6,8%	7,64	16,6%
	schr	17,00	68,39%	1,50	6,0%	3,64	14,7%
7. Klasse	mdl	39,21	61,00%	8,93	13,9%	11,43	17,8%
	schr	34,07	62,60%	7,86	14,4%	8,57	15,8%
10. Klasse	mdl	43,14	62,46%	10,56	15,0%	11,86	17,2%
	schr	35,86	64,44%	8,07	14,5%	9,14	16,4%
Berbero- phone	mdl	38,8	61,9%	12,1	19,3%	7,4	11,8%
	schr	33,6	63,2%	9,1	17,1%	5,5	10,3%

⁹ In einer solchen Funktion taucht das Partizip Aktiv im Beleg 4.2.1. in M29 auf. Es wird hier durch das Wahrnehmungsverb *Iqa* regiert.

¹⁰ Da Partizipien und Imperative in dieser Tabelle noch nicht berücksichtigt werden, ergeben sich bei den Summen aller Verbformen noch keine 100%.

*gemeint sind Imperfektivformen außerhalb von komplexen Prädikaten, unabhängig davon, ob sie augmentiert sind oder nicht.

Was die absoluten Zahlen angeht, wächst die Länge der mündlichen Texte von der 2. zur 10. Klasse etwa um ein Drittel. Dies bedeutet, daß auch die Erzählungen der Zweitklässler schon relativ umfangreich sind; im Vergleich mit den Drittklässlern ist kaum eine Steigerung festzustellen. Erst zu den Siebtklässlern setzt ein deutlicher Zuwachs (um durchschnittlich 8,92 Formen je Text) ein, der sich dann bis zu den Gymnasiasten wieder abflacht (auf durchschnittlich 3,93 Formen je Text).

In deutlichem Kontrast hierzu fallen die schriftlichen Texte der beiden jüngeren Schülergruppen erheblich kürzer aus – nicht nur als die mündlichen Texte, sondern auch im Verhältnis zu den älteren Schülern. Bei den Zweitklässlern sinkt der Umfang der schriftlichen Texte auf etwa ein Drittel der mündlichen. Auch bei den Drittklässlern beträgt er erst 60% der mündlichen. Bei den älteren Schülern ist der Rückgang noch etwa ein Achtel bzw. ein Siebtel. Den jüngsten Kindern gelingt es also nur, einen relativ kleinen Teil ihrer mündlichen Erzählung in die schriftliche Fassung zu übertragen. Bei den Drittklässlern ist hier bereits ein vergleichsweise großer Fortschritt festzustellen. Die größte Annäherung zwischen mündlichen und schriftlichen Texten wird bei den Siebtklässlern erreicht. Bei den Gymnasiasten vergrößert sich wieder der Abstand.

Über alle vier Altersgruppen hinweg, und auch bei den berberophonen Schülern, zeigt sich zunächst eine verblüffende Konstanz im Anteil der Perfektivformen, der zwischen maximal zwei Dritteln aller Verbformen, aber mindestens bei 60% liegt. Das Perfektiv ist damit eindeutig als die Form erkennbar, die den Gang der Ereignisse im Vordergrund der Erzählung kodiert. Erst in den beiden ältesten Gruppen ist der Anteil des Perfektivs etwas niedriger.

Weniger eindeutig ist die Verteilung der einfachen Imperfektivformen: hier steigt der Anteil bei den beiden ältesten Schülergruppen erheblich, während die Drittklässler hier den niedrigsten Anteil ausweisen. Bei den älteren Schülern spielen solche Formen, die definitionsgemäß zum Hintergrund der Erzählung gehören, erwartungsgemäß eine größere Rolle als bei den jüngeren. Besonders hoch ist der Anteil der einfachen Imperfektivformen bei den berberophonen Schülern.

Das gilt auch für die komplexen Prädikate: hier setzt der Zuwachs allerdings bereits bei den Drittklässlern ein und bleibt dann weitgehend konstant. In der dritten Klasse erfolgt also der Zuwachs der komplexen Prädikate weitgehend zu Lasten der einfachen Imperfektivformen, während bei den beiden älteren Schülergruppen komplexe Prädikate konstant bleiben und einfache Imperfektivformen zu Lasten der Perfektivformen zunehmen. Die berberophonen Schüler weichen hier vom Trend ab: der Anteil der komplexen Prädikate an den Verbformen insgesamt ist hier im Vergleich mit allen anderen Schülergruppen am niedrigsten. Es ist zu vermuten, daß hier in einigen Kontexten, in denen arabophone Schüler komplexe Prädikate verwenden, nur einfache Imperfektivformen stehen.

Für den Vergleich der mündlichen und der schriftlichen Texte gilt, daß der Anteil der Perfektivformen in den schriftlichen Texten entweder konstant bleibt oder leicht zunimmt. Der Anteil der einfachen Imperfektivformen nimmt nur bei den beiden jüngsten Schülergruppen bei der Verschriftung ab, bei den älteren bleibt er dagegen

annähernd konstant. Der Anteil der komplexen Prädikate nimmt dagegen bei allen Altersgruppen (außer den jüngsten Schülern) im Zuge der Verschriftung ab.

Der Gebrauch komplexer Prädikate stellt für die Differenzierung zeitlicher Verhältnisse in der Erzählung einen besonders wichtigen Indikator dar. Deshalb werden im Folgenden auch die mündlichen und schriftlichen Texte der einzelnen Schüler einander gegenübergestellt:

Tab. 4.2: Verteilung der komplexen Prädikate in den Schülertexten

		mündliche Texte		
		1 <10%	2 < 20%	3 ≥ 20%
schriftl. Texte	1 <10%	52, 53, 108, 109, 119, 121; 01; N4, N6, N25 (10)	50; 62, 64, 70; 24; 30, 36; N7, N10 (9) B58*	B12
	2 < 20%	60; 05; 41, 46 N14 (5)	54, 65, 107; 58, 61, 63, 111, 112, 114, 116, 118; 2, 4, 6, 22, 32, 35, 44, 45; N5, N11, N18, N24 (23) B28	67; 113; 07, 10, 11, 14, 16, 34, 37, N9 (10) B45
	3 ≥ 20%	55 (1)	02, 29 (2)	51, 71, 73; 110; 27; 31, 40, 49 (8) B59*

Kursive Ziffern: Texte aus Berkane; * nur schriftliche Texte vorhanden

Nur etwas mehr als ein Siebtel der Schüler nutzt sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen kaum komplexe Prädikate; hierunter sind auch drei Berberophone. Nur im Schriftlichen bauen 9 Schüler ihre komplexen Prädikate besonders stark ab. Im mittleren Bereich befinden sich 23 Schüler, hierunter auch vier Berberophone. Besonders starken Gebrauch von komplexen Prädikaten machen in beiden Versionen 8 Schüler, 10 weitere reduzieren die komplexen Prädikate nur im schriftlichen Text. Nur eine sehr kleine Zahl von insgesamt 8 Schülern nutzt die Verschriftung, um den Anteil der komplexen Prädikate an den Verbformen zu erhöhen.

Tab.4.3: Partizipien und Imperative in den marokkanisch-arabischen Texten

	mdl – schr	Partizip Aktiv	in % der Verbformen	Imperativ	in % der Verbformen
2. Klasse	mdl	1,60	3,63%	4,3	9,7%
	schr	0,67	4,46%	1,5	9,8%
3. Klasse	mdl	2,07	4,49%	3,9	8,4%
	schr	0,79	3,16%	2,4	9,5%
7. Klasse	mdl	2,43	3,78%	3,3	5,1%
	schr	1,50	2,76%	3,0	5,5%
10. Klasse	mdl	2,93	4,24%	1,8	2,6%
	schr	1,86	3,34%	1,4	2,6%
berberische Schüler	mdl	0,9	1,5%	3,8	6,1%
	schr	0,8	1,5%	4,2	7,9%

Wie die Übersicht zeigt, spielen die beiden anderen verbalen Kategorien Partizip und Imperativ nur eine untergeordnete Rolle. Da der Imperativ in einer Erzählung immer Teil der wörtlichen Rede ist, läßt sich der große Anteil dieser Formen bei den jüngsten Schülern auch dadurch erklären, daß diese zur Beschreibung der Interaktion der Protagonisten in besonders hohem Maß wörtliche Rede verwenden. Bei keiner Verbform läßt sich so deutlich ein klarer Rückgang von der jüngsten bis zur ältesten Schülergruppe beobachten. Die berberophonen Schüler liegen hier durchaus im Trend mit ihrer Vergleichsgruppe, den Siebtklässlern; im Schriftlichen nimmt allerdings der Anteil der Imperative deutlich zu.

Dagegen bleibt der Gebrauch des Partizips Aktivs in allen vier Altersgruppen annähernd konstant. Während beim Imperativ keine gravierenden Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Texten auffallen, gilt beim Partizip, daß sie in den schriftlichen Texten generell seltener vorkommen. Die berberophonen Schüler fallen hier durch einen besonders niedrigen Gebrauch der Partizipien auf, deren Anteil an den Verbformen sogar unterhalb der Werte der Zweitklässler liegt.

Komplexe Prädikate: Temporale Situierung und aspektuelle Differenzierung

Die große Bedeutung der komplexen Prädikate für den Aufbau narrativer Strukturen wurde schon bei der globalen Verteilung dieser Formen in den Schülertexten der vier Altersgruppen deutlich. In narrativen Texten überwiegen Konstruktionen, in denen das Koverb im Perfektiv steht, gegenüber solchen, in denen es selbst die Form eines Partizips oder Imperfektivs hat.¹¹

Dagegen können beim modifizierten Teil des Verbs sowohl Imperfektivformen als auch Partizipien auftreten, deren Gebrauch unterschiedliche Funktionen insbesondere in einem narrativen Kontext erfüllt bzw. erfüllen kann. Im Folgenden werden daher die komplexen Prädikate nach diesen beiden Formen aufgeschlüsselt:

Tab.4.4: Komplexe Prädikate mit Partizipien oder Imperfektivformen

	mdl – schr	Imperfektiv	in % der modifizierten Verben	Partizip Aktiv	in % der modifizierten Verben
2. Klasse	mdl	2,13	78,0%	0,60	22,0%
	schr	0,80	80,0%	0,20	20,0%
3. Klasse	mdl	3,00	77,8%	0,86	22,2%
	schr	1,43	74,1%	0,50	25,9%
7. Klasse	mdl	4,93	83,1%	1,00	16,9%
	schr	3,79	86,9%	0,57	13,1%
10. Klasse	mdl	5,14	83,7%	1,00	16,3%
	schr	4,00	84,9%	0,71	15,2%
berberische Schüler	mdl	3,7	93,0%	0,3	7,0%
	schr	2,7	100%	0,0	0,0%

¹¹ In den Texten treten nur vereinzelt solche Formen auf. Dasselbe gilt für die Kombination eines Koverbs im PF mit einem modifizierten Verb im PF. Diese Fälle konnten daher bei der quantitativen Analyse vernachlässigt werden.

Bei den arabophonen Schülern wird durchschnittlich jedes fünfte komplexe Prädikat mithilfe eines Partizips gebildet. Die wichtigsten Unterschiede bestehen zwischen den beiden jüngeren Gruppen einerseits und den beiden älteren Schülergruppen andererseits: die Zweit- und Drittklässler verwenden Partizipien in komplexen Prädikaten im Durchschnitt häufiger als die älteren Schüler, und zwar sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen. Demgegenüber fallen die Veränderungen durch die Verschriftung weniger ins Gewicht; die einzige Gruppe mit einer Zunahme des Anteils der Partizipien im Schriftlichen sind die Drittklässler.

Bei den berberophonen Schülern sind Partizipien, die ohnehin schon relativ selten sind, bei den komplexen Prädikaten die Ausnahme. Diese Schüler verwenden als modifizierte Verben fast ausschließlich Imperfektivformen.

Bei beiden älteren arabophonen Schülergruppen geht durch die Verschriftung die durchschnittliche Zahl der Imperfektive und der Partizipien (absolut) zurückgeht. Während aber gleichzeitig der Anteil der Imperfektivformen wächst, sinkt der der Partizipien (auch relativ).

Dieser Prozeß ist bei den älteren Schülern vermutlich auf normative Einflüsse zurückzuführen, wobei sich hier zwei Tendenzen überlagern: a) eine Tendenz zum Abbau der komplexen Prädikate, überwiegend bei der Verschriftung; b) eine Tendenz zur Vermeidung der Partizipien im komplexen Prädikat, bereits im Mündlichen. Die berberophonen Schüler stellen sozusagen den Endpunkt dieser Entwicklung dar: hier gibt es im Schriftlichen überhaupt keine Partizipien in dieser Funktion mehr.

In funktionaler Hinsicht und auch im Anschluß an die tradierten kulturellen Muster stellt der kontrastive Gebrauch von Partizip und Imperfektiv im komplexen Prädikat eine Möglichkeit der Differenzierung dar. Partizipien sind besonders gut geeignet, den stativen oder durativen Charakter eines Ereignisses hervorzuheben, während die Imperfektivformen auch habituell interpretiert werden können. Einige der älteren Schüler benutzen beide Konstruktionen kontrastiv nebeneinander, z.B. in der Exposition der Erzählung (O007, mdl.):

4.2.5.

1	hada	waḥəd lə-ḥmar		
	DEM.3SM Es war einmal	INDEF DEF-Esel ein Esel,		
1a	kan dajman	ka-jə-ddi	l-makla	l-l-fəllaḥ-a
	sei :PF.3SM immer der brachte	DUR-IPF.3SM-nehm : immer wieder	DEF-Essen das Essen	zu=DEF-Bauern zu den Bauern
2	waḥəd l-mərra-t	kan ddaj	l-makla	kima dajman
	INDEF DEF-mal Einmal	sei :PF.3SM nehm:PZA brachte er	DEF-Essen das Essen	wie immer wie immer

In beiden Fällen (M1a und M2) werden die komplexen Prädikate mit dem Koverb *kan* „sein“ gebildet, das eine explizite Situierung des Ereignisses in der Vergangenheit vornimmt. Während aber das Imperfektiv in M1a (das hier durch das Augment des Durativs erweitert ist), eine habituelle, immer wiederkehrende Handlung anzeigt, drückt *kan* in Kombination mit dem PZA Aktiv *ddaj* eine einmalige

Handlung längerer Dauer aus, die den Hintergrund zur eigentlichen Ereigniskette der Erzählung bildet. Die unterschiedliche Interpretation der Verbformen wird hier durch die Wahl der Adverbien zusätzlich gestärkt: Die habituelle Handlung wird mit dem Adverb *dajman* „immer“, also im Sinne von „immer wieder“ unterstrichen, während die einmalige, aber über eine längere Zeit sich erstreckende Aktion des Bringens durch das Adverb *waḥəd l-mər̄ra* „einmal“ eng mit der folgenden Vordergrundhandlung verknüpft ist. Die arabischen Texte der berberischen Schüler kennen diese Variationsmöglichkeit nicht.

Der kontrastive Gebrauch unterschiedlicher Koverben

Wie bereits ausgeführt, modifiziert das Koverb die im zweiten Verb ausgedrückte Handlung, indem es sie temporal sitiert oder ihre zeitliche Phasierung näher bestimmt. Der erste Fall verlangt den Gebrauch des Koverbs *kan*, der zweite eines der aspektuell modifizierenden Verben: *bqa* „bleiben“ signalisiert das Andauern eines Ereignisses (Kontrastiv zu anderen Ereignissen), *bda* „anfangen“ das plötzliche Eintreten einer neuen Handlung. *kan* kann auch als Vollverb auftreten; es situiert dann einen Nominalsatz als „vergangen“ gegenüber einem Referenzpunkt. Eine Gesamtübersicht über die Verteilung dieser Formen gibt die folgende Tabelle

4.5.: Gebrauch von *bqa* und *kan* als komplexe Prädikate; *kan* als Vollverb

		kan als Vollverb		kan im komplexen Prädikat		bqa im komplexen Prädikat	
		Belege / Text	% der Verbformen	Belege / Text	% der komplexen Prädikate	Belege / Text	% der komplexen Prädikate
2. Klasse	mdl	0,67	1,51 %	1,27	46,34%	1,47	53,66%
	schr	0,47	3,13%	0,67	76,92%	0,2	23,08%
3. Klasse	mdl	0,43	0,93%	1,50	39,62%	2,29	60,38%
	schr	0,14	0,57%	1,07	60,00%	0,71	40,00%
7. Klasse	mdl	0,79	1,22%	1,86	34,21%	3,00	55,26%
	schr	0,64	1,18%	1,71	41,38%	2,00	48,28%
10. Klasse	mdl	1,00	1,45%	3,00	52,50%	2,29	40,00%
	schr	1,00	1,80%	1,79	40,98%	1,71	39,34%
berbero- phone	mdl	0,6	1,0%	0,9	27,0%	2,1	62,2%
	schr	0,4	0,7%	1,1	40,0%	1,4	50,0%

Als Vollverb wird *kan* bei den jüngsten und ältesten Schülern relativ häufiger als in den beiden anderen Altersgruppen verwendet; am niedrigsten ist sein Gebrauch bei den Drittklässlern. Die Verteilung gibt einen Hinweis auf unterschiedliche Funktionen des Gebrauchs. Bei den jüngsten Schülern spielt *kan* eine größere Rolle in der Exposition und in Kontexten, die ältere Schüler besser mithilfe eines komplexen Prädikats bewältigen. Bei den älteren Schülern taucht *kan* als Vollverb auch in anderen Funktionen auf, wie z.B. bei Relativsätzen, die eine Hintergrundinformation zu einem Vordergrundereignis nachliefern. Nur bei den ältesten Schülern ist der Gebrauch von *kan* im Mündlichen und Schriftlichen gleich hoch, was darauf

hindeutet, daß solche komplexeren Verwendungsweisen in der schriftlichen Fassung eher erhalten bleiben. Dies gilt nicht für die berberophonen Schüler.

Partizipien außerhalb des komplexen Prädikats

Partizipien als selbständige Prädikate treten in einer Erzählung in ähnlichen Kontexten auf wie Imperfektivformen, d.h. entweder als Hintergrundmarkierungen zu Handlungen, die durch eine Verbform im Perfektiv ausgedrückt werden, oder innerhalb der wörtlichen Rede. Partizipien als selbständige Prädikate tauchen in Kontexten auf, in denen auch komplexe Prädikate, überwiegend mit temporaler Situierung durch *kan*, möglich sind (O44, mdl):

4.2.6.

1	hada	waḥəd n-nhar	hada	waḥəd l-ḥmar	kan maʃi
	DEM.MS	INDEF DEF-Tag	DEM.MS	INDEF DEF-Esel	sei:PF.3SM geh:PZA
	Eines Tages		war einmal ein Esel unterwegs		
2		ki ʃatt~u	i-wəssəl	l-makla	l~l-fəllaḥ-a
		wie Gewohnheit=3SM	3SM.IPF-bring:	DEF-Essen	zu=DEF-Bauern
	und brachte wie gewohnt das Essen zu den Bauern				
3	iwa u	huwa	ra~	maʃi	f~ t~trig
	dann	3SM	PRÄS=	geh:PZA	in=DEF-Weg
	Da war er gerade unterwegs auf dem Weg				
4		ʃaf~u		waḥəd d-dib	
		seh:PF.3SM=3SM		INDEF DEF-SChakal	
	Da sah ihn ein Schakal				

Satz 1 situierung die ersten Handlung der Erzählung mithilfe des Koverbs *kan* und dem Partizip Aktiv *maʃi* „gehend“ als vergangen. Die Imperfektivform in Satz 2 ist nicht eindeutig: sie könnte parallel zu *maʃi*, aber auch als Hypotaxe verstanden werden. Da Satz 3 den ersten Satz nur wieder aufnimmt, ist eine Wiederholung des Koverbs nicht mehr erforderlich. Zur Betonung des Kontrasts mit den folgenden Perfektivformen bleibt aber das Partizip erhalten. In der mündlichen Fassung verstärkt das Präsentativ *ra* den aktuellen Charakter der Handlung.

Tab.: 4.6: Verteilung der Partizipien nach syntaktischem Kontext

	mdl – schr	Gebrauch des Partizips als		
		komplexes Prädikat	sekundäres Prädikat	Prädikat im Hauptsatz
2. Klasse	mdl	0,60	0,40	0,60
	schr	0,20	0,00	0,47
3. Klasse	mdl	0,86	0,36	0,86
	schr	0,43	0,00	0,36
7. Klasse	mdl	1,00	0,93	0,64
	schr	0,57	0,64	0,50
10. Klasse	mdl	1,00	0,71	1,21
	schr	0,71	0,64	0,50
berberische Schüler	mdl	0,3	0,1	0,7
	schr	0,0	0,2	0,5

Partizipien können schließlich auch sekundäre Prädikate bilden, die von einem Verb im Perfektiv nicht direkt regiert werden, aber eine weitere Proposition mit dem Szenario des Hauptverbs verknüpfen. Solche Fälle sind überwiegend bei psychischen Verben bzw. Wahrnehmungsverben anzutreffen, können aber auch in Verbindung mit Bewegungsverben auftreten (vgl. dazu Beleg 4.2.1./ M29). Das Partizip kann koreferentiell zum Hauptaktanten, aber auch zu einem anderen Argument des Hauptprädikats sein.

Partizipien werden ab der dritten Klasse häufiger im komplexen Prädikat als in anderen Funktionen verwendet. Der Gebrauch als sekundäres Prädikat tritt erst bei den älteren Schülern stärker in Erscheinung. In den schriftlichen Fassungen der jüngeren Schüler gibt es überhaupt keine Partizipien in dieser Funktion. Partizipien als Vollverben sind in allen Altersgruppen etwa gleich häufig. Bei den ältesten Schülern fällt hier ein besonders hoher Gebrauch in den mündlichen Texten auf. Bei den berberophonen Schüler tritt das Partizip Aktiv nur in dieser Funktion in einem vergleichbaren Umfang auf.

Der Gebrauch des Imperfektivs (außerhalb des komplexen Prädikats)

Neben seinem Gebrauch innerhalb von komplexen Prädikaten, erfüllt das Imperfektiv in den narrativen Texten der marokkanischen Kinder noch weitere Funktionen. Diese werden in der folgenden Tabelle nach den fünf Fallgruppen aufgeschlüsselt

4.7. Gebrauch des einfachen Imperfektivs außerhalb des komplexen Prädikats

	mdl – schr	im selbständigen Hauptsatz	in % der IPF-Formen	in der direkten Rede (Hauptsatz)	in % der IPF-Formen	in asyndetischen Hypotaxen	in % der IPF-Formen	in syndetischen Hypotaxen	in % der IPF-Formen
2. Klasse	mdl	0,67	10,4%	1,93	30,2%	1,60	25%	0,2	3%
	schr	0,20	9,7%	0,53	25,8%	0,60	29%	0,0	0%
3. Klasse	mdl	0,29	3,5%	0,50	6,0%	2,14	35%	0,2	3,5%
	schr	0,21	6,0%	0,64	18,9%	0,64	22%	0,0	0%
7. Klasse	mdl	0,29	1,6%	3,57	18,1%	2,93	21%	2,1	15%
	schr	0,64	4,0%	2,64	16,2%	2,79	24%	1,8	15%
10. Klasse	mdl	0,50	2,5%	2,29	14,8%	4,29	28%	3,3	21%
	schr	0,29	2,0%	1,93	15,9%	2,50	21%	3,4	28%
berberische Schüler	mdl	2,1	13,2%	4,3	27,0%	3,8	24%	1,9	12%
	schr	0,6	5,4%	4,2	35,4%	2,7	23%	1,5	13%

Imperfektivformen im selbständigen Satz außerhalb der wörtlichen Rede treten nur bei den jüngsten und den berberophonen Schülern in gewissem Umfang auf. Vor allem die mündlichen Texte der berberophonen Schüler heben sich mit 2,1 Belegen je Text deutlich von allen anderen Gruppen ab. Bei den arabophonen Zweitklässlern kommen auf einen Text durchschnittlich nur 0,67 Formen im Mündlichen und sogar nur 0,2 im Schriftlichen. Während diese Zahlen absolut konstant bleiben, verringert sich ihr Anteil an den Imperfektivformen auf unter 2% bei den ältesten Schülern. Ab der 3. Klasse vermeiden die marokkanischen Schüler zunehmend solche

Konstruktionen, obwohl sie, zumindest in der oben beschriebenen Form (Einleitung durch *w* „und“ und Personalpronomen, vgl. Beleg 4.2.2.) nicht ungrammatisch sind. Stattdessen stehen in narrativen Matrixsätzen immer Perfektivformen oder komplexe Prädikate. Auch die berberophonen Schüler bauen bei den Verschriftungen einfache Imperfektivformen in Hauptsätzen ab und erreichen Werte, die etwa vergleichbar mit den arabophonen Siebtklässlern vergleichbar sind.

Auch der Anteil der Imperfektiv-Formen in Hauptsätzen der direkten Rede nimmt im Übergang von der ersten zur vierten Altersgruppe ab, mit einem besonders starken Rückgang von der zweiten zur dritten Klasse. Allerdings tritt hier absolut vor allem in den mündlichen Texten der ältesten Schüler ein erheblicher Zuwachs ein, der erst in den schriftlichen Versionen wieder zurückgeht. Wörtliche Rede spielt also als wichtiges narratives Stilmittel auch in den Texten älterer Schüler noch eine große Rolle. Bei der Verschriftung wird sie – eventuell unter dem normativen Einfluß komplexerer Satzkonstruktionen – weniger stark genutzt. Die berberophonen Schüler nutzen wörtliche Rede absolut und relativ am stärksten, und zwar sowohl in ihren mündlichen und in den schriftlichen Texten.

Der Imperfektivgebrauch in asyndetischen Hypotaxen ist im marokkanischen Arabisch weitaus häufiger verbreitet und auch syntaktisch der weniger markierte Fall als der Gebrauch einer Konjunktion. Ein Grund hierfür ist, daß auch modale Verben wie „müssen“ oder „können“ eine Hypotaxe und beim folgenden Verb eine flektierte Form verlangen. In diesem Fall tritt das subordinierte Verb unmittelbar hinter das Matrixverb (O006, mdl., vgl. auch M44 in 4.2.7.)

4.2.7.

8	ma~ n- qədd ~f	n- mfi
	NEG= 1.IPF-könn:=NEG	1.IPF-geh:IPF
	Ich kann nicht gehen	

Der Anteil der in den Nacherzählungen in dieser Funktion gebrauchten IPF-Formen bleibt relativ konstant bis in die älteste Altersgruppe, auch wenn die Anzahl der jeweiligen Belege mit der Länge der Texte zunimmt. Bei den Verschriftungen ist der Gebrauch dieser Art von Hypotaxen immer etwas niedriger als im Mündlichen. Die berberophonen Schüler unterscheiden sich hierin von den anderen Schülergruppen nicht.

In syndetischen Hypotaxen ist der obligatorische Gebrauch des Imperfektivs auf bestimmten Subjunkturen beschränkt, z.B. *baf* „damit“, vgl. O007, mdl)

4.2.8.

44	xəss~na	n-zərr-u~h	l~d-dar
	müss=PF.1P	1.IPF-schlepp-P=3SM	zu=DEF-Haus
	Wir müssen ihn ins Haus schleppen,		
45	baf	ma j-ddi-w~h~f	d-djub.a l-uxr-in
	damit	NEG 3.IPF-nehm:-P=3SM=NEG	DEF-Schakal.P DEF-ander
	damit ihn die anderen Schakale nicht wegnehmen.		

Allerdings findet sich das Imperfektiv auch nach anderen Subjunkturen

- wenn die Hypotaxe innerhalb der wörtlichen Rede auftritt und damit auf noch unabgeschlossene oder zukünftige Ereignisse Bezug genommen wird: (O05-mdl.)

4.2.9.

- 38 jalla n- dəxxl -u ~h
 bei=Gott 1.IPF-hineinbring:-Pl=3SM
 Laßt uns ihn hineinbringen,
- 39 qbəl ma j- zi -u gaɫ ð- ðijub
 bevor 3.IPF-komm:-Pl insgesamt DEF-Schakal.Pl
 bevor alle anderen Schakale kommen

- wenn die Hypotaxe (z.B. beim indirekten Fragesatz), hypothetische oder nur mögliche Sachverhalten formuliert (O027, mdl.)

4.2.10.

- 37 u bqa-w i- fəkkɾ -u
 und bleib:-PF.3P 3.IPF-denk:-P
 Und sie überlegten,
- 38 b~af ka~ i-dir -u
 mit=was DUR= 3.IPF-mach:-P
 was sie machen sollten.

- wenn mit der Hypotaxe (z.B. in einem restriktiven Relativsatz), eine generische Aussage formuliert wird, die als Hintergrund aus der Ereigniskette herausgehoben ist. (O046-mdl.)

4.2.11.

- 1 kan waħəd l-ħmar i-ddi l-makla l-fəllaħ-a
 sei:PF.3SM INDEF DEF-Esel 3.IPF-nehm: DEF-Essen zu=DEF-Bauer-P
 Ein Esel brachte (immer wieder) das Essen zu den Bauern
- 2 fin ka-i-xədm-u
 wo DUR-3.IPF-arbeit:-P
 (dorthin), wo sie arbeiteten.

Diese funktionalen Kontexte für den Gebrauch des Imperfektivs in syndetischen Hypotaxen können erklären, warum diese Satztypen überwiegend erst in den Texten der ältesten Altersgruppe verwendet werden. Bei den Zweit- und Drittklässlern taucht das Imperfektiv in syndetischen Hypotaxen nur in den mündlichen Texten und nur ca. in jedem fünftem Text auf. Bei den Siebtklässlern werden bereits Durchschnittswerte von über 2 Belegen pro Text erreicht. In der Gruppe der ältesten Schüler sind es fast nochmals ein Drittel mehr. Nur in dieser Altersgruppe werden syndetische Hypotaxen im Schriftlichen nochmals etwas mehr gebraucht als im Mündlichen. Auch tritt im Schriftlichen (anders als im Mündlichen) eine Verschiebung zugunsten der syndetischen Hypotaxen ein.

Auch diese Tendenz ist nicht unabhängig von normativen Erwägungen, da mit dem Einfluß des Hocharabischen auch der Gebrauch von Konjunktionen anstelle asyndetischer Konstruktionen wächst. Die berberophonen Schüler liegen beim Gebrauch der syndetischen Hypotaxen nur geringfügig unter dem Trend der arabophonen Siebtklässler.

Der Gebrauch des Imperfektivs in Hypotaxen stellt einen wichtigen Indikator für den Aufbau einer komplexen Satzstruktur und damit für literate Textstruktur insgesamt dar. Deshalb werden für diesen Indikator auch die Verteilungen der mündlichen und schriftlichen Schülertexte auf einer dreistufigen Skala berücksichtigt.

Tab. 4.8: Verteilung der Hypotaxen mit Imperfektiv in den Schülertexten

	mündliche Texte		
	1 ≤ 20% der IPF-Formen	2 < 40%, > 20% der IPF-Formen	3 ≥ 40% der IPF-Formen
1 ≤ 20% der IPF-Formen	50,51,54,55,65,73, 107, 119,121; 62, 63, 111, 113, 114, 116; 16 (16) <i>B12</i>	67, 71; 64, 110 N9, N14 (6) <i>B59*</i>	52, 109; 58, 61, 112, 118; 49 (7)
2 < 40%, > 20% der IPF-Formen	29 (1); <i>B45; B28</i>	53; 3, 4, 5, 27; 34; N4, N5, N7, N10, N18 (11) <i>B58*</i>	70; 14, 22; 46 (4)
3 ≥ 40% der IPF-Formen		7, 11, 24; 36, 37 N6, N11 (7)	108; 60; 1,2,6,10; 30, 31, 32, 35, 40, 41, 44, 45; N24, N25 (16)

Kursive Ziffern: Texte aus Berkane; * nur schriftliche Texte vorhanden

Jeweils ein Viertel der Texte befinden sich an entgegengesetzten Polen: 16 Texte, überwiegend von Zweit- und Drittklässlern, gebrauchen weder in ihren mündlichen, noch in ihren schriftlichen Texten in nennenswertem Umfang das Imperfektiv in Hypotaxen; umgekehrt weisen ebenfalls 16 Texte in beiden Versionen eine große Zahl von Imperfektivformen in Hypotaxen auf; 10 Texte dieser Gruppe gehören zu ältesten Schülern. Im mittleren Bereich liegen nochmals 11 Schüler, darunter fast die Hälfte der Berberophonen.

Einen relativen Abbau von Hypotaxen im Schriftlichen verzeichnen 13 Texte, die zum Teil im Mündlichen noch sehr viele Hypotaxen aufwiesen; dies gilt insbesondere für Drittklässler. Einen leichteren Rückgang von Hypotaxen kennzeichnen schließlich die schriftlichen Texte von vier Schülern. Einen Zuwachs an Hypotaxen in den Verschriftungen weisen umgekehrt nur acht Texte auf. Dies gelingt ausschließlich Siebtklässlern und Gymnasiasten; zu dieser Gruppe zählen auch zwei Berberophone.

Der Faktor „Schulalter“ wirkt sich beim Ausbau der Satzstruktur wesentlich stärker aus als bei den komplexen Prädikaten. Insbesondere die Verschriftung führt bei jüngeren Schülern fast immer zur Abnahme von Hypotaxen. Bei den älteren Schülern werden nochmals Unterschiede zwischen den Siebtklässlern und den Gymnasiasten erkennbar.

Imperfektiv: augmentierte und nicht-augmentierte Formen

Beim Imperfektiv können eine unaugmentierte Form und augmentierte Formen unterschieden werden. Für die meisten Dialekte des marokkanischen Arabisch gilt, daß Prädikate im selbständige Satz augmentierte Formen sein müssen, solange der Modus des Satzes eindeutig spezifiziert ist: so erfordert der Indikativ immer eine Situierung durch das Augment, das im Falle einer nicht weiter bestimmten temporalen Situierung *ka~*, im Falle einer Situierung in der Zukunft *ya~* lautet.

Indikativsätze im Imperfektiv erscheinen in Erzählungen z.B. im Sinne eines vorangestellten „abstract“, der das Thema der Geschichte benennt (O27):

4.2.12.

1	l- qissa / l- qissa	ka~ t- ħki	b~ waħəd l- ħmar
	DEF-Geschichte	DUR=3SF.IPF-erzähl:	in= INDEF DEF-Esel
	Die Geschichte handelt von einem Esel.		

Der Gebrauch des Augments des Futurs beschränkt sich dagegen üblicherweise auf Sätze in der direkten Rede. Hier kann zwischen einem verkürzten Augment *ya~* und einer ursprünglich partizipialen, aber mittlerweile nicht mehr flektierten Langform *yadi* unterschieden werden (O001):

4.2.13.

16	ma~	yadi ~f / yadi ~f	t-	ktafi
	NEG=	FUT=NEG FUT=NEG	2SM.IPF-genüg:	
		Es wird nicht genügen,		
17	baʃ	t- gəlləb	ʃla l-	makla
	SJK	2SM.IPF-such:	nach DEF-Essen	
	daß	du nach dem Essen suchst		

Das Futur in der Rede der Bauern impliziert hier eine Verstärkung des Befehls an den Esel, das verschwundene Essen wieder zu beschaffen.

Steht in Hauptsätzen das unaugmentierte Imperfektiv, ist dies in der Regel so zu interpretieren, daß der Satz weder eindeutig als Indikativ noch temporal als zukünftig bestimmt ist. In solche Sätzen hat das unaugmentierte IPF genau die Funktion, die Geltungsbedingungen des Satzes als nicht indikativisch, d.h. als nicht deklarativ, sondern im Sinne eines Wunsches oder einer Möglichkeit zu interpretieren (vgl. Beleg 4.2.8., M38). In dieser direkten Rede des Schakals an seine Frau wird ein Ereignis ausgedrückt, dessen Eintreten (in der Zukunft) noch ungewiß ist. In der ersten Person Plural drückt es gleichzeitig einen Wunsch und eine Aufforderung an den Sprecher und den Angesprochenen aus, das Ereignis nun eintreten zu lassen (Adhortativ).

Augmentierte Formen können außerdem im komplexen Prädikat auftreten. Dadurch behalten die modifizierte Verben eine Markierung, die nun nicht mehr als Indikativ, sondern als Durativ oder Habitualis interpretiert werden kann. Bei den Koverben *kan* und *bqa* stehen in der Regel augmentierte Formen.

Die Verbreitung der augmentierten Formen im marokkanischen Arabisch ist durch regionale Variation und durch normative Faktoren beeinflusst. In den östlichen Varietäten des marokkanischen Arabisch sind augmentierten Formen generell seltener, auch wenn sie sich durch den Einfluß der Medien und über die großstädtische Koiné zunehmend auch dort verbreiten. Da das Hocharabische keine augmentierten Formen kennt, ist nicht auszuschließen, daß in formelleren oder als formeller interpretierten Kontexten (wie dem Nacherzählen einer Fabel in der Schule) die Tendenz besteht, eher unaugmentierte Formen zu verwenden.

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der augmentierten Formen in den mündlichen und schriftlichen Erzählungen der marokkanischen Kinder:

Tab. 4.9.: Augmentierte und unaugmentierte Imperfektivformen

	mdl – schr	unaug- men- tiert	% der IPF- Formen	augm- en- tiert	% der IPF- Formen	davon im kompl. Präd	% Anteil an kompl. Prädikaten
2. Klasse	mdl	5,53	85,4 %	0,93	14,6 %	0,13	6 %
	schr	1,67	78,1 %	0,47	21,9 %	0,13	17 %
3. Klasse	mdl	5,29	86,5 %	0,86	13,4 %	0,57	19 %
	schr	2,50	85,4 %	0,43	14,6 %	0,29	20 %
7. Klasse	mdl	11,00	79,0 %	2,93	21,0 %	1,14	23 %
	schr	10,36	88,4 %	1,36	11,6 %	0,50	13 %
10. Klasse	mdl	13,07	83,9 %	2,43	15,6 %	0,79	15 %
	schr	11,00	90,6 %	1,07	8,8 %	0,21	5 %
berberische Schüler	mdl	8,7	55,2%	7,1	44,8%	3,3	88 %
	schr	7,0	59,2%	4,9	41,5%	2,5	93 %

Der Anteil der augmentierten Formen an den IPF-Formen erreicht bei den mündlichen Texten der Siebtklässler einen Höhepunkt und fällt in den Texten der älteren Schüler wieder deutlich ab; in den beiden älteren Schülergruppen ist zudem ein ausgeprägter Kontrast von mündlichen und schriftlichen Texten festzustellen: in den schriftlichen Texten liegt der Anteil der augmentierten Formen deutlich unter den mündlichen. Dies gilt in besonderem Maß für die komplexen Prädikate, die zumindest in den beiden mittleren Altersgruppen etwa ein Zehntel der augmentierten Formen ausmachen.

Die berberophonen Schüler weichen hier in besonders starkem Maß von den Texten der arabophonen Schüler ab. In ihren Texten sind fast die Hälfte aller IPF-Formen – d.h. fast alle Formen im komplexen Prädikat und im selbständigen Hauptsatz, augmentiert. Die Größe des Unterschieds läßt sich hier nicht ausschließlich durch normative Aspekte erklären. Offensichtlich kennt das berberophone Nador keinen eigenen lokalen Dialekt des marokkanischen Arabisch, sondern nur – aufgrund der starken Zuwanderung auch aus anderen Teilen Marokkos – Einflüsse der marokkanischen *Koiné*. Die berberophonen Schüler erwerben das marokkanische Arabisch als Zweitsprache genau in dieser prestigereicheren Variante, weshalb regionale dialektale Einflüsse des Ostens fast keine Rolle spielen. Die hiermit verbundenen Fragen könnten nur mithilfe von zusätzlichen Daten arabophoner Schüler aus Nador geklärt werden, die im Rahmen dieses Projekts nicht erhoben wurden.

4.2.3. Die Nutzung des marokkanischen Verbalsystems für unterschiedliche narrative Funktionen

In diesem Abschnitt werden in den marokkanisch-arabischen Texten zwei besonders markante Passagen daraufhin untersucht, wie die verfügbaren sprachlichen Strukturen des marokkanischen Arabisch zur narrativen Gestaltung der Erzählung genutzt werden. Es handelt sich dabei einerseits um die Exposition, andererseits um die Episode „Unterwegs“, die sich durch eine Überlagerung mehrerer simultaner Ereignisse auszeichnet.

Temporale Situierung und aspektuelle Differenzierung in der Exposition

Obwohl temporale Situierung keine obligatorische Markierung des Verbs ist, spielt sie in Erzählungen eine große Rolle. Dies gilt insbesondere für die Exposition, die im Sinne einer Default-Einstellung die folgenden Prädikate in der Vergangenheit situiert und ihnen damit den Charakter einer Erzählung verleiht. Der Gebrauch von *kan* in der Exposition ist daher ein starker Indikator für den Erwerb eines narrativen Schemas im Sinne einer literaten Strukturierung von Sprache.

Dies gilt auch schon für einige der jüngsten Schüler, wie folgender Auszug aus O52:mdl zeigt:

4.2.14.

2	hada		l-ħmar u d-dib
	DEM.M.S.		DEF-Esel und DEF-Schakal
	Dies sind		der Esel und der Schakal.
3	l- /l-ħmar	kan	i-t.məʃʃa
	DEF-Esel	sei:PF.3SM	3SM.IPF-geh:
	Der Esel	war am laufen	
4	u d-dib	kan-u	fi~h l-ħbuba f~ rəʒl-i~h
	und DEF-Schakal	sei:PF-3Pl	in=3SM DEF-Blase-Pl in=Fuß.Pl=3SM
	und der Schakal	hatte	Blasen an seinen Füßen
5	u kan	hadak l-ħmar	ʕənd~u l-ħlib u l-xubz
	und sei:PF-3Pl	DEM.MS. DEF-Esel	bei=3SM DEF-Milch und DEF-Brot
	und dieser Esel	hatte Brot und	Milch dabei.
6	u hadak d-dib		gal l~u
	und DEF-Schakal		sag.PF.3SM zu=3SM
	und dieser	Schakal	sagte zu ihm.

Diese Exposition eines Zweitklässlers enthält gleich drei Prädikate mit *kan*, davon eines (Satz 3) als Koverb und zwei (Sätze 4 und 5) als Vollverb. Die Koverb-Konstruktion situiert ein Ereignis von längerer Dauer in der Vergangenheit. Die Sätze, in denen *kan* als Vollverb gebraucht wird, beschreiben zwei im Folgenden wichtige Zustände: Die Blasen am Fuß des Schakals, die diesen (angeblich) am Gehen hindern (M4) und das Essen auf dem Rücken des Esels, das der Schakal durch eine List erbeuten will (M5). Mit diesen drei Äußerungen ist der Hintergrund für die folgende Ereigniskette entfaltet, die mit Satz 6 beginnt. Auch auf diesem relativ einfachen Niveau ist also bereits ein deutlicher Kontrast von Vordergrund und Hintergrund zu erkennen und damit ein konsistenter narrativer Rahmen aufgebaut.

Als Beispiel für eine weiter ausgestaltete Exposition soll der mündliche Text der Siebtklässlerin O07 dienen (4.2.15.). Auch diese Exposition enthält Propositionen, in denen *kan* zur temporalen Situierung genutzt wird. Im Unterschied zum ersten Text wird hierbei aber zwischen einer aktuellen und einer habituellen Dimension unterschieden: M1a kennzeichnet die habituelle Dimension mithilfe des Adverbs *dajman* „immer“ und des Imperfektivs *ka-jə-ddi* „nimmt“. M2 dagegen kontrastiert die aktuelle Dimension mithilfe des Adverbs *waħəd l-mərri* „einmal“ und des Partizips *ddaj* „nehmend“. In M3 wird die aktuelle Dimension mithilfe eines situierten Partizips sogar noch weiter entfaltet, um ihn M4 den Beginn der Ereigniskette noch deutlicher von den zeitlichen Rahmenbedingungen abzugrenzen.

4.2.15.

1	hada DEM.SM Es war einmal	waḥəd lə-ḥmar INDEF DEF-Esel ein Esel,					
1a	kan dajman sei :PF.3SM immer der brachte	ka-jə-ddi DUR-IPF.3SM-nehm : immer wieder			l-makla DEF-Essen das Essen	l~l-fəllaḥ-a zu=DEF-Bauern zu den Bauern	
2	waḥəd l-mərra-t INDEF DEF-mal Eines Tages	kan ddaj sei :PF.3SM nehm:PZA brachte er			l-makla DEF-Essen das Essen	kima dajman wie immer wie immer	
3	u min und als Und als er	kan yaḍi sei :PF.3SM geh:PZA unterwegs war,				f~t-triq in=DEF-Weg	
4	t.laqa treff:PF.3SM traf er	waḥəd d-dib INDEF DEF-Schakal einen Schakal					

In der folgenden Übersicht werden die Expositionen aller marokkanisch-arabischen Texte danach unterschieden, ob das Verb *kan*

- als Vollverb,
- als Koverb mit einem modifizierten Verb im Perfektiv
- als Koverb mit einem modifizierten Verb im Imperfektiv
- als Koverb mit einem modifizierten Verb Partizip

verwendet wird. Bei den Texten, in denen *kan* nicht auftritt, wird nochmals unterschieden, ob

- die Exposition durch andere Mittel herausgehoben ist (z.B. durch ein einfaches Imperfektiv)
- die Handlungskette ohne Exposition direkt mit Verben im Perfektiv beginnt
- die ersten Äußerungen des Textes unvollständig sind.

Tab.: 4.10 Gestaltung der Exposition (mündliche Texte)

mdl.	kan	kan als Koverb				Kontrast durch IPF	kein Kontrast / Modal	fragmen tarisch
	Voll verb	+ PF	+ IPF	+PZA	IPF und PZA			
2. Klasse	2	0	5	3	1	0	3	1
3. Klasse	0	1	5	3	2	0	2	1
7. Klasse			8	1	3	2		
10. Klasse	1		8	2	3			
berberopho- ne Schüler			7			2	1	

Die Zahlen geben die Anzahl der Texte an, in der die entsprechende Konstruktion vorkommt. Jeder Text ist eindeutig zugeordnet.

Es zeigt sich, daß in allen Altersgruppen eine klare Mehrheit der Schüler nicht nur die Exposition durch andere Verbformen hervorhebt, sondern hierfür auch fast ausschließlich das Koverb *kan* verwendet. Bevorzugte Formen des Gebrauchs von *kan* sind solche, in denen dieses entweder mit einem Partizip oder einem Verb im Imperfektiv kombiniert wird. Dadurch wird das betreffende Ereignis in der

Vergangenheit situiert und gleichzeitig gegenüber den folgenden Perfektivformen als andauernd bzw. unabgeschlossen gefasst.

Der Unterschied zu den Texten der älteren Schülern besteht vor allem darin, daß bei diesen keine unvermittelten Anfänge mehr vorkommen, sondern alle Expositionen durch *kan* oder eine einfache Imperfektivform besonders charakterisiert sind. Der Gebrauch des Partizips im komplexen Prädikat geht bei den älteren Schülern zugunsten von komplexen Prädikaten mit Imperfektivformen zurück. Erwartungsgemäß weisen mehr Texte älterer Schüler eine weitere Differenzierung auf, indem sie in der Exposition *kan* sowohl in Verbindung mit einem Partizip als auch mit dem Imperfektiv verwenden.

Eine Auswertung der Erzählungsanfänge aller älteren Schüler zeigt, daß das Partizip nur von einem Drittel der Schüler genutzt wird, um die längere Handlung des Bringens von Essen mit den folgenden kürzeren Aktionen (oder auch mit der habituellen Tätigkeit des Esels) zu kontrastieren. Ein weiteres Drittel der Schüler beschränkt sich auf die Betonung der habituellen Handlung, wobei nie das Partizip verwendet wird. Interessant sind die Schüler, die auch für die Situierung eines aktuellen Durativs nicht das Partizip, sondern das Imperfektiv verwenden, so daß nur mithilfe des Kontextes (z.B. eines Adverbs) entschieden werden kann, daß hier keine habituelle Lesart möglich ist. Zweifelsfrei läßt sich so das Partizip im komplexen Prädikat als die stärker markierte Form bestimmen.

Alle berberophonen Schüler verzichten in ihren Expositionen auf eine weitere Differenzierung zwischen der aktuellen und der habituellen Ebene. Sie gebrauchen *kan* nur mit dem Imperfektiv bzw. ein einfaches Imperfektiv.

Aus dieser Analyse wurden drei Stufen im narrativen Ausbau der Exposition gewonnen: 1. Stufe: Die Exposition ist nicht weiter von der folgenden Ereigniskette abgegrenzt: Entweder stehen nur Verbformen im Perfektiv, oder der Eröffnungsteil ist insgesamt fragmentarisch.

2. Stufe: In der Exposition werden Hintergrundinformationen genannt, die von der Ereigniskette abgegrenzt sind. Hierfür wird *kan* als komplexes Prädikat oder als Vollverb verwendet.

3. Stufe: In der Expositionen werden ein aktueller Ereignisrahmen und ein habitueller Bezug differenziert und von der Ereigniskette auch formal unterschieden.

Hieraus ergibt sich folgende Verteilung der mündlichen und schriftlichen Texte (Tab. 4.11.) Nur 7 der 68 Texte verzichten sowohl im Mündlichen wie im Schriftlichen auf eine Ausgestaltung der Exposition. Fünf dieser Texte sind von Zweitklässlern, zwei von Drittklässlern. 11 Texte, also ein Sechstel der Gruppe, verfügen in ihren mündlichen Texten über eine ausgebaute Exposition, fallen bei der Verschriftung aber auf ein niedrigeres Niveau zurück. Die Hälfte dieser Texte sind wiederum von Zweitklässlern, drei Texte von Dritt- und zwei von Siebtklässlern kommen dazu.

Tab: 4.11. Gestaltung der Exposition in den marokkanisch-arabischen Texten

		mündliche Texte		
		keine Kontrastierung (1)	einfache Kontrastierung (2)	doppelte Kontrastierung (3)
schriftliche Texte	keine Kontrastierung (1)	51, 65, 67, 71, 109; 62, 70 (7)	52, 55, 107, 108, 119, 121; 61, 64, 116; 01, 14 (11)	
	einfache Kontrastierung (2)	54; 111, 118; 30, N5 (5)	50, 53; 60, 63, 112, 113, 114; 02, 03, 04, 05, 06, 11, 16, 22, 24; 29, 32, 34, 36, 40, 44, 46, 49; N4, N6, N7, N9, N10, N14, N18, N24, N25 (33) <i>B12, B45, B58</i>	73; 58; 07; 41, 45, N11 (6)
	doppelte Kontrastierung (3)		<i>B28</i>	110; 10, 27; 31, 35, 36 (6) <i>B59</i>

Kursive Ziffern: Texte aus Berkane; * nur schriftliche Texte vorhanden

Fast die Hälfte der Texte liegt im mittleren Bereich, d.h., die Exposition wird in ausreichendem Maße als solche gekennzeichnet; die Verschriftung behält diese Lösung bei. Hierzu zählt die Mehrheit der älteren (je 9 Siebtklässler und Gymnasiasten) und der berberophonen Schüler. Fünf Schülern gelingt es, die Exposition zumindest in der Verschriftung durch andere Verbformen zu kontrastieren.

12 Schüler weisen zumindest in ihren mündlichen Texten eine doppelte Kontrastierung des habituellen und aktuellen Ereignisrahmens auf; allerdings halten nur 6 dieser Schüler dies auch in der schriftlichen Fassung aufrecht. In diesen beiden Gruppe überwiegen ältere Schüler.

Ereigniskonstruktion: Esel und Schakal unterwegs

Die Handlungen, die sich ereignen, während der Esel und der Schakal unterwegs sind, sind typische Kontexte für eine Ausarbeitung des Kontrastes von Vordergrund und Hintergrund, der auch formal die Nutzung des Imperfektivs oder komplexer Prädikate erfordert.

Nachdem der Esel den Schakal auf den Rücken genommen hat, um ihn zu seiner Höhle zu tragen, beginnt ein längerer Zeitabschnitt, in dessen Verlauf der Esel unterwegs ist, während gleichzeitig der Schakal das Essen frißt, das der Esel auf dem Rücken hat, ohne daß der Esel das bemerkt. Beide Ereignisse sind von längerer Dauer und kontrastieren mit den vorausgehenden (Dialog zwischen Schakal und Esel; Aufsteigen des Schakals auf den Esel) und den folgenden Handlungen (Das Herunterfallen des Milchtopfens, der erneute Dialog; das Absteigen des Schakals).

Es gibt inhaltlich verschiedene Möglichkeiten, die Parallelität der Ereignisse darzustellen:

- eine Konstruktion der Gleichzeitigkeit der Aktionen von Esel (Laufen) und Schakal (fressen)

- eine Konstruktion der Gleichzeitigkeit der Aktion des Schakals (Fressen) mit näheren Angaben über den Zustand des Essens (wird vom Esel getragen, ist auf dem Rücken des Esels)

Es gibt auch formal verschiedene Möglichkeiten, die Simultaneität und längere Dauer der beiden Handlungen im marokkanischen Arabischen darzustellen:

Hypotaxe

Die Handlung des Esels wird mithilfe einer temporalen Subjunktion als gleichzeitig zur Handlung des Schakals konstruiert. In diesem Fall handelt es sich im subordinierten Satz meist selbst schon um ein komplexes Prädikat. Ein Zehntklässler kombiniert die Subordination mit einer der Kontrastierung der finiten Verbformen, die beide aus komplexen Prädikaten bestehen, aber länger dauernde Handlungen unterschiedlichen Typs auch formal unterscheiden (O036mdl.):

4.2.16.

14	min	kan	dajr	ras~u	naʕəs
	als	sei :PF.3SM	mach :PZA	Kopf=3SM	schlaf :PZA
	während	er sich schlafend stellte...			
15	kan	f~ nəʕs l-wəqt ə		kan	j-akəl
	sei :PF.3SM	in= selbst DEF-Zeit		sei :PF.3SM	IPF.3SM-ess:
		in derselben Zeit		war er am essen.	

Die Abfolge zweier komplexer Prädikate mit Partizip bzw. mit Imperfektivform kann hier nicht als Kontrast von habituell und durativ verstanden werden; vielmehr signalisiert das Partizip *dajr* "machend" in (M14), daß diese Handlung in einen länger anhaltenden Zustand übergegangen ist, während das zweite komplexe Prädikat mit Imperfektiv (M15) eine kontinuierliche Aktivität impliziert.

Im subordinierten Satz kann aber auch das Perfektiv stehen: Dies gilt vor allem dann, wenn nicht die Handlung des Laufens, sondern das punktuelle Aufsteigenlassen den Bezug bildet. Die Hypotaxe dient in diesem Fall (S11) dazu, einen neuen deiktischen Kern mit der Handlung des Schakals aufzubauen, wofür nun die Aktion des Esels nur noch einen Hintergrund bildet. Die folgenden Perfektivformen nutzen allerdings das Aspektsystem des Marokkanischen nur unzureichend, um die unterschiedliche zeitliche Phasierung der beiden Handlungen anzuzeigen (O32S):

4.2.17.

10	u	ʔəllɪ ~u		ʕla ʕəhr ~u
	und	hochheb:PF.3SM=3SM		auf Rücken=3SM
	und er hob ihn hoch auf seinen Rücken			
11	min	ʔəllɪ ~u		
	als	hochheb:PF.3SM=3SM		
	Als er ihn hochhob			
12	d- dib	kla	l~u	l- makla
	DEF-Schakal	ess:PF.3SM	zu=3SM	DEF-Essen
	aß der Schakal ihm das Essen.			
13	u	ʕrəb	l~u	l- hlib
	und	trink:PF.3SM	zu=3SM	DEF-Milch
	und trank ihm die Milch			

Auch wenn die Parallelität der beiden Ereignisse nicht durch selbständige Propositionen explizit gemacht wird, kann sie durch ein Adverbial sichergestellt werden (O35S), das nicht nur lokale, sondern auch temporale Bedeutung hat:

4.2.20.
 1 f~t triq d- dib stayəll l- fursa
 4 in=DEF-Weg DEF-Schakal ausnütz:PF.3SM DEF-Gelegenheit
 Auf dem Weg nützte der Schakal die Gelegenheit aus
 1 u bqa j- akul l- xubz u l- ħlib
 5 und bleib:PF.3SM 3.IPF-ess: DEF-Brot und DEF-Milch
 und fing an, das Brot und die Milch zu essen.

Das Adverbial *f~t-triq* „unterwegs“ stellt hier den Bezug der Handlung des Schakals zu der des Esels sicher, ohne daß nochmals explizit gesagt werden muß, daß der Esel weiterläuft.

Am Beispiel des für die narrative Ausgestaltung wichtigsten Ereignisses, der Aktion des Schakals, soll nun zunächst die Verteilung der unterschiedlichen formalen Mittel in den einzelnen Altersgruppen dargestellt werden:

Tab.4.12.: Gestaltung der Aktion des Schakals

	kan + IPF	bqa + IPF	bda + IPF	IPF allein	PF	nicht ausgedrückt
2. Klasse	3 / 3	3 / 0	0	1 / 0	6 / 5	2 / 7
3. Klasse	0 / 1	7 / 4	0	0 / 1	7 / 5	0 / 3
7. Klasse	3 / 4	10 / 9	0	1 / 1	0	0
10. Klasse	6 / 4	3 / 4	1 / 1	0	4 / 5	0
berberopho- ne Schüler	0 / 2	5 / 4	1 / 3	5 / 3	0	0

Die Übersicht zeigt, daß nur jüngere Kinder und diese überwiegend auch nur in den schriftlichen Texten das Ereignis überhaupt nicht ausdrücken. Dagegen stellt der Gebrauch des Perfektivs (ohne Kontrastierung mit anderen Handlungen der Erzählung) bei etwa einem Drittel der jüngeren Schüler und der Gymnasiasten noch eine relativ verbreitete Option für die Textgestaltung dar. Die Siebtklässler und die im Alter größtenteils vergleichbaren berberophonen Schüler wählen diese Strategie jedoch nicht. Einfache Imperfektivformen finden sich bei den arabophonen Schülern fast keine. Bei den Berberophonen ist diese Strategie jedoch genauso wichtig wie der Gebrauch komplexer Prädikate.

Unter den komplexen Prädikate ist das Kontinuativ mit *bqa* die häufigere Variante in allen Altersgruppen außer den Gymnasiasten, die *kan* bevorzugen. In den schriftlichen Texten wird dagegen *kan* etwas häufiger gewählt als im Mündlichen. Nur bei den ältesten Schülern kommt noch vereinzelt das Inchoativ mit *bda* vor.

Für die weitere Auswertung wurden aus der Analyse der Episode drei mögliche Stufen der narrativen Ausgestaltung rekonstruiert:

1. Eine vereinfachte / reduzierte Ereigniskonstruktion liegt vor, wenn im Bezug zur vorherigen Ereigniskette keine Abhebung der Verbformen durch besondere Aspektmarkierungen vorgenommen wird. Die Verbformen stehen dann im Perfektiv; es gibt auch sonst keine Marker von Gleichzeitigkeit.
2. Der Kontrast mit Koverb oder Imperfektiv wird gebildet, beschränkt sich aber nur auf ein Ereignis; das jeweils andere Ereignis wird entweder gar nicht oder nur mit dem Perfektiv kodiert
3. Beide Ereignisse sind kodiert und werden von der Erzähllinie durch spezifische Verbformen abgesetzt
 - durch zwei parallel gebaute finite Sätze
 - durch Hypotaxe und parallel gebaute komplexe Prädikate
 - durch Hypotaxe und differenzierte komplexe Prädikate
 - ein Ereignis wird durch ein Adverbial in das andere, das mit komplexem Prädikat konstruiert ist, eingeblendet.

Tab:4.13. Ereigniskonstruktion „unterwegs“ in den marokkanisch-arabischen Texten

		mündliche Texte		
		keine Kontrastierung	Kontrastierung der Ereigniskette und einer parallelen Handlung	Kontrastierung von punktuellen Ereignissen und zwei parallelen Handlungen
schriftliche Texte	keine Kontrastierung	52, 53, 107, 108, 109, 119, 121; 61, 63, 64, 113, 116, 118; 44 (14) <i>B58, B12</i>	50, 54, 65, 71, 111	67; 32
	Kontrastierung der Ereigniskette und einer parallelen Handlung	40	55; 58, 60, 70, 112, 114; 1, 5, 6, 10, 14, 2, 24, 27; 41, 45, 46, 34, 35; <u>N5, 6, 7, 25</u> (23) <i>B28, B45, B59</i>	51, 73; 07; 36, 37 <u>N4, 9, 11</u> (8)
	Kontrastierung von punktuellen Ereignissen und zwei parallelen Handlungen			110; 3, 4, 11, 16, 22; 30, 31, 49, 29 <u>N10, 14, 18, 24</u> (15)

Kursive Ziffern: Texte aus Berkane; * nur schriftliche Texte vorhanden

Die Tabelle zeigt, daß bei 14 Schülern die Episode „Unterwegs“ narrativ weder im Mündlichen noch im Schriftlichen weiter ausgestaltet wurde. Diese Schüler setzen keine Mittel zur Kontrastierung der Verbformen ein. Es handelt sich hierbei um 7 Zweitklässler und um sechs Drittklässler sowie einen Gymnasiasten. Weitere 7 Schüler greifen nur in ihren schriftlichen Versionen auf diese vereinfachte Lösung zurück. Im mittleren Bereich befinden sich 23 Texte, die in ihren mündlichen und

schriftlichen Texten zumindest einen Kontrast zwischen einem Ereignis von Dauer und seiner Rahmenhandlung aufbauen. 23 weiteren Schülern gelingt in ihren mündlichen Texten ein weiterer Ausbau der Erzählung; aber nur 15 nutzen diese Möglichkeit der narrativen Ausgestaltung auch im Schriftlichen.

4.2.4. Texttypen der literaten und narrativen Gestaltung

Zum Abschluß der Analysen der marokkanisch-arabischen Texte wird versucht, aus einigen besonders signifikanten Merkmalen übergreifende Texttypen zu konstruieren. Hierbei wurden jeweils zwei Indikatoren unterschieden, die die Verteilung bestimmter Verbformen in den Texten insgesamt betreffen, sowie zwei Indikatoren, die die Nutzung bestimmter sprachlicher Mittel in zwei eingegrenzten Episoden, nämlich der Exposition und der Episode „unterwegs“ bestimmen. Die Indikatoren sind:

- der Gebrauch komplexer Prädikate
- der Gebrauch des Imperfektivs in Subordinationen (asyndetische und syndetische)
- die narrative Gestaltung der Exposition
- die narrative Gestaltung der Episode „Unterwegs“

Hierfür wurde, zunächst ausgehend von den mündlichen Texten, eine hierarchische Clusteranalyse durchgeführt. In bezug auf die Zunahme der Fehlerquadratsumme optimal erwies sich eine Gliederung in fünf Clustern, die folgende Merkmale aufweisen:

Tab. 4.14: Marokkanisches Arabisch: Charakteristika der mündlichen Cluster

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5
Zahl der Fälle gesamt	30	7	14	12	5
davon:					
- 2. Klasse	2	1	7	1	3
- 3. Klasse	4	3	5	1	
- 6. Klasse	7	1		4	1
- 10.Klasse	8	2		4	1
- berberophone	9			2	
Gebrauch kontrastierender Verbformen	1,63	2,14	1,79	2,92	2,80
Imperfektiv in der Subordination	2,63	2,86	1,07	2,17	1,40
Exposition	2,07	1,71	1,71	2,67	1,40
Episode unterwegs	2,30	1,14	1,50	2,75	2,80

Cluster 1 (30 Fälle):

Hauptmerkmal dieses Clusters ist eine hohe Zahl von Hypotaxen (Mittelwert 2,63) und ein besonders geringer Gebrauch von komplexen Prädikaten (Mittelwert 1,63). Die narrative Ausgestaltung des Exposition ist mittel (2,07), die der Episode „unterwegs“ mittel bis hoch (2,30). Die Schüler dieses Clusters verfügen bereits im Mündlichen über eine stark literate Textstruktur, was vor allem durch ihre zahlreichen Hypotaxen dokumentiert wird, sie schöpfen die Gestaltungsmöglichkeiten der

narrativen Syntax zwar nicht voll aus, liegen aber in beiden Bereichen über dem Durchschnitt. Der geringe Gebrauch komplexer Prädikate ist

- durch normative Einflüsse vor allem bei den Gymnasiasten (9 Schüler)
 - durch normative und erstsprachliche Einflüsse bei den Berberophonen (9 Schüler)
- zu erklären. Der niedrige Gebrauch der komplexen Prädikate wirkt sich weit weniger auf die narrative Ausgestaltung der beiden näher untersuchten Textelemente aus, als zunächst vermutet wurde. Diese Schüler stellen entweder mit anderen Mitteln die Konturierung unterschiedlicher Zeitverhältnisse her, oder sie setzen komplexe Prädikate gezielt in den beiden Textstücken ein, in denen eine Konturierung der Zeitverhältnisse besonders wichtig ist. Cluster 1 besteht überwiegend aus älteren Schülern; ein Sechstel (5 Fälle) stammt allerdings auch aus der zweiten bzw. dritten Klasse.

Cluster 2 (7 Fälle):

In dieser Gruppe ist der Gebrauch komplexer Prädikate mittel ausgeprägt, der der Hypotaxen ist sehr hoch, sogar noch etwas höher als in Cluster 1 (2,86). Dieses Cluster weist die niedrigsten Werte in der narrativen Ausgestaltung der beiden Textstücke „Exposition“ und „Unterwegs“ aus. Diese Schüler verfügen über hohe Kompetenzen beim Aufbau einer literaten Textstruktur, sind aber entweder weniger mit narrativen Mustern vertraut oder legen nur geringen Wert auf narrative Ausgestaltung, obwohl sie über die sprachlichen Voraussetzungen hierfür verfügen würden. Dieses Cluster besteht zur Hälfte aus jüngeren Schülern.

Cluster 3 (14 Fälle)

In diesem Cluster konzentrieren sich die Fälle mit einem besonders niedrigen Gebrauch von Hypotaxen (niedrigster Mittelwert 1,07); mittlerer bis niedriger Verteilung komplexer Prädikate (1,79, aber nur wenig höher als in Cluster 1) und niedriger bis mittlerer Differenziertheit bei der Exposition (1,71 niedrigster Mittelwert) und der Episode (1,61 Mittelwert nur geringfügig über Cluster 2). Diese Gruppe vereinigt Schüler, die in allen vier Bereichen eher schwache Werte aufweisen, also in ihren narrativen ebenso wie in ihren textstrukturellen Fähigkeiten hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben. Dieses Cluster besteht ausschließlich aus jüngeren Schülern.

Cluster 4 (12 Fälle):

Dieses Cluster hat den höchsten Gebrauch komplexer Prädikate und die differenziertesten Expositionen, die Gestaltung der Episode „Unterwegs“ liegt nur geringfügig unterhalb der Cluster 1 und 5. Der Gebrauch von Hypotaxen liegt etwa zwischen dem des Clusters 2 einerseits und dem der Cluster 1 und 2 andererseits. Hier sind die Fälle zusammengefaßt, die in allen vier Indikatoren relativ stark gegen maximale Werte tendieren, die also ein relativ ausgewogenes Verhältnis von spezifisch narrativen und übergreifenden textstrukturellen Fähigkeiten aufweisen. Der besonders hohe Gebrauch komplexer Prädikate signalisiert, daß sich bei diesen Schülern normative Einflüsse nur schwach auswirken. In diesem Cluster befinden sich auch zwei Texte jüngerer Schüler.

Cluster 5 (5 Fälle):

Dieses relativ kleine Cluster zeichnet sich durch wenig Hypotaxen und einen sehr hohen Gebrauch komplexer Prädikate aus. Die Exposition ist besonders einfach gestaltet, dafür ist die Ereigniskonstruktion in „Unterwegs“ in hohem Grad

differenziert (höchster Mittelwert 2,8). Dieser Texttyp verhält sich etwa spiegelbildlich zum ersten Cluster: der hohe Gebrauch komplexer Prädikate signalisiert Vertrautheit mit dem narrativen Register und Detailfreude in der Ausgestaltung der Episode. Allerdings bleiben diese Schüler in der Exposition hinter ihren Möglichkeiten zurück. Der auffällig geringe Anteil an Hypotaxen legt nahe, daß diese Schüler die Möglichkeiten der literaten Textgestaltung noch nicht ausschöpfen. Dieses Cluster vereinigt 3 Texte jüngerer Schüler und zwei von älteren.

Die Clusterbildung bei den schriftlichen Texten

Auch auf die schriftlichen marokkanischen-arabisch Texte wurde ausgehend von den 4 Variablen eine Clusteranalyse angewandt. Die Auswertung ergab ebenfalls eine Verteilung in fünf Clustern. Nach einer Gegenüberstellung der Eingruppierung der Fälle in beiden Prozeduren wurden geringfügige Korrekturen von Hand vorgenommen, um die Konsistenz der jeweiligen Cluster zu erhöhen und auch einen direkteren Bezug zu den Clustern der mündlichen Texte herzustellen.

Tab.4.15: Marokkanisches Arabisch: Charakteristika der schriftlichen Cluster

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5
Zahl der Fälle gesamt	29	4	4	18	13
davon:					
- 2. Klasse		1		11	3
- 3. Klasse	1	1		7	5
- 6. Klasse	10	1	2		1
- 10.Klasse	9	1	2		2
- berberophone	9				2
Gebrauch kontrastierender Verbformen	1,71	1,00	3,00	1,65	2,46
Imperfektiv in der Subordination	2,55	3,00	2,75	1,00	1,08
Exposition	2,00	1,00	2,50	1,35	1,65
Episode unterwegs	2,13	2,00	2,25	1,00	2,46

Das Cluster 1 der schriftlichen Clusteranalyse umfaßt 29 Texte, die überwiegend bereits im Mündlichen demselben Cluster zugewiesen wurden: Hoher Anteil an Hypotaxen, aber relativ niedriger Gebrauch von komplexen Prädikaten, der sich aber nur schwach auf die narrative Ausarbeitung auswirkt, zeichnet dieses Cluster aus (21 übereinstimmende Fälle). Neu in diesem Cluster sind 6 Texte des mündlichen vierten Clusters und zwei Fälle des zweiten Clusters, die aufgrund des Abbaus komplexer Prädikate neu zugeordnet wurden. Im Durchschnitt liegen die Mittelwerte für komplexe Prädikate und Hypotaxen geringfügig über denen des entsprechenden mündlichen Clusters, die für die narrative Ausgestaltung etwas darunter.

Das Cluster zwei der schriftlichen Texte besteht aus vier Fällen des mündlichen Clusters 1, die insofern einen Sonderfall darstellen, als in ihnen überhaupt keine komplexen Prädikate mehr vorkommen und daher auch die Expositionen keine zeitliche Kontrastierung mehr enthalten. Die Clusteranalyse der mündlichen Texte ergab kein vergleichbares Cluster: einen hohen Anteil an Hypotaxen kennzeichnet

zwar auch das mündliche Cluster 2, doch weist dieses erheblich mehr komplexe Prädikate auf.

Umgekehrt fehlt bei den schriftlichen Texten ein Pendant des zweiten mündlichen Clusters, das eine auffällige Diskrepanz zwischen differenzierten sprachlichen Formen und ihrer Nutzung zur narrativen Ausgestaltung aufwies. Ein derartiges Textprofil gibt es im Schriftlichen nicht.

Das dritte Cluster 3 entspricht etwa dem mündlichen Cluster 4, besteht aber nur noch aus vier Texten, von denen zwei unmittelbar mit dem mündlichen Cluster übereinstimmen. Zehn Texte des mündlichen Clusters 4 wurden aufgrund des Rückgangs komplexer Prädikate neu zugeordnet, und zwei Texte aus anderen Clustern im mündlichen, die ihre komplexen Prädikate bzw. die narrative Ausgestaltung steigern konnten, wechselten im schriftlichen zu dem neuen Cluster.

Die Texte des schriftlichen Clusters 4 weisen niedrige Werte in allen vier Analysebereichen auf. In diesem Cluster befinden sich zwölf Fälle aus dem mündlichen Cluster 3, sechs weitere wechselten vor allem aufgrund von weniger Hypotaxen in dieses Cluster – aus dem in der narrativen Ausarbeitung bereits relativ schwachen mündlichen Cluster 2, bzw. aufgrund von Rückschritten in der zeitlichen Konturierung von Ereignissen aus Cluster 5. Drei Kindern, die früher diesem Cluster angehört hatten, gelang ein Wechsel in ein anderes Cluster, und zwar durch Zunahme der komplexen Prädikate.

Das letzte Cluster der schriftlichen Analyse besteht aus 13 Fällen; es stimmt mit dem entsprechenden mündlichen Cluster (nur 5 Fälle) in Bezug auf die grobe Verteilung der Indikatoren überein; im schriftlichen ist aber die starke Diskrepanz zwischen den Werten der komplexen Prädikaten und der Episodengestaltung einerseits und den Hypotaxen und der Exposition andererseits abgeschwächt. Das Cluster speist sich aus den mündlichen Clustern 1, 2 und 4 vor allem aufgrund eines Rückgangs der Hypotaxen, sowie aus Cluster 3 durch eine Zunahme der komplexen Prädikate.

Die folgende Übersicht (4.16.) zeigt noch einmal die Verteilung der Lerner in den Clustern der mündlichen und schriftlichen Clusteranalyse.

Die Verschriftung verstärkt insgesamt die Tendenzen zur Polarisierung zwischen jüngeren und älteren Kindern einerseits und zwischen literat-normorientierten und literat-narrativ elaborierten Texten andererseits. Die Polarisierung zwischen älteren und jüngeren Kindern zeigt sich vor allem in der Vergrößerung des mündlichen Clusters 3 (niedrige Werte in allen Bereichen), das jetzt 12 Texte von Zweitklässlern und 6 von Drittklässlern enthält, während das neue schriftliche Cluster 1 fast nur noch aus Schülern ab Klasse 6 besteht (außer einem Drittklässler).

Hinweise auf eine stärkere Polarisierung zwischen literat-normorientierten und literat-narrativ elaborierten Texten gibt die weitgehende Auflösung des 4. mündlichen Clusters, das Fälle vereinigte, die gleichzeitig starke literate Textstruktur (Hypotaxen) und narrative Elaboration aufwiesen, ohne bei der Konturierung zeitlicher Verhältnisse (komplexe Prädikate) durch normative Einflüsse behindert zu werden. Bei den Verschriftungen ist dieser Texttyp kaum noch anzutreffen.

Tab.: 4.16: Marokkanisches Arabisch: Mündliche und schriftliche Cluster im Vergleich

		mündliche Texte				
		3: - komp -hypo - Ex / -Ep	2:+komp + hypo -Ex -Ep	5:+ komp - hypo - Ex +Ep	1:- komp + hypo + Ex / Ep	4:+ komp + hypo + Ex/ Ep
schriftliche Texte	4:- komp - hypo - Ex / Ep	50, 53, 54, 65,107, 119, 121; 62, 63, 111, 113, 116 (12)	<i>64, 109, 118 (3)</i>	<i>67, 71 (2) B12</i>	52 (1)	
	2: 0 komp - Ex +Ep				<i>108; 70; 1; 30 (4)</i>	
	5:+komp - hypo	55, 114 (2)	<i>61 (1)</i>	51; 16; 29 (3) B58*?	58, 112, N14 (3)	N9; 110, 73; 49 (4)
	1:- komp + hypo + Ex / Ep				N4,5,6,7,10,18,24 N25; 3, 4, 5, 6, 22, 24; 32, 35, 36, 41, 45, 46; 60 (21) <i>B28, B45</i>	N11; 7, 10, 11; 34, 37 (6)
	3:+komp + hypo + Ex/ Ep		<i>40 (1)</i>		02 (1)	27, 31 (2)

Kursive Ziffern: Texte aus Berkane; * nur schriftliche Texte vorhanden

Die eine Lösung besteht in der Beibehaltung (oder sogar dem Ausbau) der komplexen Syntax bei gleichzeitig nur eingeschränktem Gebrauch komplexer Prädikate, wahrscheinlich überwiegend aus normativen Gründen. Eine rigide Handhabung dieser Strategie führt auch zu einer eingeschränkten narrativen Elaboration (Cluster 2 schriftlich); häufiger aber bleiben wichtige Kontrastierungen zeitlicher Verhältnisse aufrechterhalten (Cluster 1).

Die andere Lösung führt zum Rückgang der Hypotaxen, unter Beibehaltung vieler komplexer Prädikate, wodurch die literate Textstruktur, weniger allerdings die narrative Elaboration beeinträchtigt wird (Cluster 5). Diese Lösung wird meist von jüngeren Kindern eingeschlagen.

4.3. Die Erzählungen in den berberischen Texten

4.3.1. Temporalität im Berberischen (Tarifit)

Im Unterschied zum marokkanischen Arabisch verfügt das Berberische nur über ein System von Personalmarkierungen in der Konjugation, das in den unterschiedlichen Aspekten gleich ist.¹³ Die Aspektoppositionen werden daher mithilfe von Modifikationen am Stamm des Verbs ausgedrückt. Man unterscheidet einen Perfektivstamm:

4.3.1 i- **ufa** ayjur ~nni
3.SM- **find:PF** Esel.FS =DEM
Er fand den Esel. (abgeschlossene Handlung)

einen Imperfektivstamm:

4.3.2 i- **t- af** ayjur ~nni
3.SM- **IPF- find:** Esel.FS =DEM
Er findet den Esel. (unabgeschlossene Handlung)

und den sogenannten Aorist:

4.3.3 aǧ i- **af** ayjur ~nni
FUT 3.SM- **find:** Esel.FS =DEM
Er wird den Esel finden. (aspektuell unterbestimmt)

Die Opposition von Perfektiv und Imperfektiv wird durch unterschiedliche morphologische Mittel hergestellt:

- Präfigierung eines t- (vgl. 4.3.2.)
- Vokalveränderung (vgl. 4.3.2.: u ⇒ a)
- Längung eines Stammkonsonanten:

4.3.4 i- **xza** ⇔ i- **xəzza**
3.SM- **schau:PF** 3.SM- **schau:IPF**
Er schaute. Er schaut.

- einen lexikalisch anderen Stamm:

4.3.5 i- **nna** ⇔ i- **qqar**
3.SM- **sag:PF** 3.SM- **sag:IPF**
Er sagte. Er sagt.

- eine Kombination mehrerer Veränderungen

Der Aorist unterscheidet sich bei den meisten Verben morphologisch nicht mehr vom Perfektiv. Nur bei einer kleinen Gruppe allerdings relativ häufiger Verben lassen sich eigene Aorist- und Perfektivstämme unterscheiden. Im oberen Beispiel von 4.1.1/3 besteht die Veränderung wiederum in einem Vokalwechsel (Ablaut: u ⇒ a) und in einer Vokalepenthese (Einfügung des –a im Perfektivstamm). Bei Beispiel 4.3.4 ist der Aoriststamm mit dem Perfektivstamm identisch. Bei Beispiel 4.3.6.

korrespondiert nur der Aorist- und der Perfektivstamm (die durch Ablaut und Konsonantenlängung ineinander überführbar sind), während der Imperfektivstamm auf einen anderen Lexikoneintrag zugreift: (Cadi 1987)

4.3.6 i- **nna** ⇔ aǧ i- **ni**
3.SM- **sag:PF** FUT 3.SM- **sag:AOR**
Er sagte. Er wird sagen.

¹³ Das berberische Flexionsparadigma mischt Präfixe (3 Person Singular, 1. Person Plural), Suffixe (1. Person Singular, 3. Person Plural) und Zirkumfixe (2. Person Singular und Plural). Historisch ist dieses gemischte System vermutlich aus einem zweigliedrigen System hervorgegangen.

Wie beim marokkanischen Arabisch, markiert das Berberische, und hier auch die Varietät des Rifischen, am Verb einerseits eine Aspektopposition, andererseits modale und temporale Unterscheidungen. Das Perfektiv des Berberischen entspricht in seiner Funktion weitgehend dem Perfektiv des marokkanischen Arabisch. Es dient auch in den berberischen Texten zur Fixierung einer Ereigniskette (N11. mdl):

4.3.7

- | | | | |
|----|--|--------------|------------------------------------|
| 46 | uʃa ɾ- əə | θuʃʃənt | θ- ffəy |
| | dann | Schakal.F | 3SF-herauskomm:PF |
| | Dann kam die Schakalin heraus, | | |
| 47 | uʃa | θ- xʒa | uʃa θ- xʒa |
| | dann | 3SF-schau:PF | dann 3SF-schau:PF |
| | und sie schaute, und sie schaute: | | |
| 48 | aʃjur ~nni | ðinni | i- ʒaf |
| | Esel.FS=DEM | dort | 3SM-verend:PF |
| | Der Esel dort war verendet. | | |
| 49 | uʃa | θ- θ-ruħ | ʒaʒa wəʒjaz~n-s ʒa wuʃʃən |
| | dann | 3SF-geh:PF | zu zu Mann.CS=von=3S zu Schakal.CS |
| | Dann ging sie zu zu ihrem Mann, zu dem Schakal | | |
| 50 | θ- nna ~as | | |
| | 3SF-sag:PF=3S | | |
| | und sagte zu ihm | | |

In dieser Sequenz stehen alle Verbformen im Perfektiv. Sie beschreiben Ereignisse, die aufeinanderfolgen (mit Ausnahme von M48).

Kontrastiv zum Perfektiv können einfache Imperfektivformen und komplexe Prädikate eingesetzt werden. Einfache Imperfektivformen markieren Ereignisse von längerer Dauer, die dadurch als Hintergrund von der Erzähllinie abgehoben werden: (N11, schr).

4.3.8

- | | | |
|----|---------------------------------|--------------------------|
| 9 | uʃa i- s- rħmi ~θ | x~ wəʃrur ~n~əs |
| | dann 3SM-KAUS-beweg:PF=3SM | auf=Rücken.CS=von=3SM |
| | dann ließ er ihn aufsteigen | auf seinen Rücken |
| 10 | uʃa wuʃʃən ~nni j- tət | ʒaʒi ~nni ð~ uʒrum |
| | dann Schakal.CS=DEM 3SM-ess:IPF | Milch.FS=DEM mit=Brot.CS |
| | dann ißt der Schakal | diese Milch mit dem Brot |

In diesem Beispiel wird die einmalige und schnell abgeschlossene Handlung des „Aufsteigenlassens“ in Satz 9 mithilfe des Perfektivs als Glied in einer Ereigniskette kodiert, während die darauffolgende Handlung des Essens, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, im Imperfektiv ausgedrückt wird.

Komplexe Prädikate können eine analoge Funktion der Dauer ausdrücken. Hierzu dient das Koverb *qqim* „sitzen / bleiben“, das mit einem Verb im Imperfektiv kombiniert werden kann (N05, mündlich):

4.3.9

- 8 [uʃa i- s- nj- iθ](#)
dann 3SM-KAUS-aufsteig:PF~3SM
Dann ließ er ihn aufsteigen.
- 9 [uʃa i- qqim əθ](#) [wuffən](#) əh i- səss [ayɪ asemmam](#)
dann 3SM-bleib:PF Schakal.CS 3SM-trink:IPF Milch sauer
und dann trank der Schakal weiter die Sauermilch
- 10 [i i- ttətt](#) [ayrum](#)
3SM-ess:IPF Brot
und aß das Brot

Die Handlung ist hier analog zum Beispiel 8, aber anstelle der einfachen Imperfektivform steht in 9/9 das komplexe Prädikat, gebildet aus *i-qqim* und *i-səss* „er trinkt“. Im Folgesatz S10 wird das komplexe Prädikat weitergeführt, ohne daß das modifizierende Verb nochmals wiederholt werden muß.

Komplexe Prädikate können auch aus zwei Verben im Perfektiv gebildet werden. Dieser Fall gilt vor allem für das Koverb *i-kkar* „aufstehen“, das in Kombination mit einem zweiten Verb einen Inchoativ bildet, den (eventuell auch plötzlich eintretenden) Übergang in eine neue Handlung (N13, mdl).

4.3.10

- 61 [uʃa](#) [i- ʃəddi -t](#)
62 [uʃa](#) [i- kka](#) [wəɣjur nni i- zzəʃwəð](#)
dann 3SM-aufsteh:PF Esel.CS DEM.MS 3SM-aufspring:PF
Da sprang der Esel (plötzlich) auf.
- 63 [uʃa](#) [j- iwi -t](#) [ɣa i.ʃəɣaħ ~ən nni](#)
dann 3SM-bring:PF~3SM zu P.Bauer§P DEM
Dann brachte er ihn zu den Bauern

Satz 10/62 beinhaltet einen Szenen- und Akteurswechsel, der hier durch Voranstellung des Koverb *ikka* ausgedrückt wird. In der deutschen Übersetzung gelingt ein vergleichbarer Effekt durch die Voranstellung des Adverbs. Das Koverb *ikka* tritt meist nur in Kombination mit dem Perfektiv auf, vgl. im marokkanischen Arabisch *nað mʃa* „er brach auf“ (wörtlich: „er stand auf und ging weg“).

Im Unterschied zum marokkanischen Arabisch kann das Imperfektiv im Rifischen nur in Sätzen stehen, die eine eigenständige Markierung als Indikativ zulassen. Dies sind alle Hauptsätze; bei den Hypotaxen nur Adverbialsätze und Attributsätze. In allen anderen Kontexten von Subordination sowie zur Markierung des Futurs steht im Rifischen der Aorist¹⁴, der durch das Augment *að* bzw. *ɣa* im Fragesatz oder im negierten Satz eingeleitet wird (N13, mdl):

4.3.11

- 7 [wa](#) [zəmma -ɣ](#) [að uɣə -ɣ](#)
NEG könn:IPF-1S SUB geh:AOR-1S
Ich kann nicht gehen.

In dieser Funktion entspricht der Aorist dem unaugmentierten Imperfektiv des marokkanischen Arabisch. Subordinationen mit dem Aorist, können, wie im

¹⁴ In der Glossierung werden Kontexte, in denen der Aorist zur Subordination eingesetzt wird, durch das Kürzel SUB gekennzeichnet; in futurischen Kontexten steht dagegen FUT.

vorliegenden Fall, asyndetisch, oder auch durch eine Konjunktion eingeleitet sein. Letzteres ist aber der seltenere (und damit markierte) Fall (N05, mdl):

4.3.12

- 52 a~ n- raḥ a~θ əh / a~ θ~ n- s- idəf
 FUT=1P-geh:AOR SUB=3SM eh / SUB=3SM=1P-KAUS-hineingeh:AOR
 Laßt uns darangehen, ihn hineinzubringen,
- 53 qbər ma aḏ~ as -ən uɟɟnan nnəyɲi
 bevor SUB=komm:AOR-3PI Schakal.PI ander
 bevor die anderen Schakale kommen
- 54 a~ θ- za -n
 SUB=3SM=seh:AOR-3PI
 und ihn sehen.

Dieser kurze Texte enthält vier Aoristformen. Am Anfang des 1. Satzes (52) steht der Aorist als selbständiges Futur (bzw. Adhortativ) in einer wörtlichen Rede. Das Bewegungsverb „gehen“ kann im Berberischen ein zweites Prädikat regieren, das dann den Zweck oder das Ziel der Bewegung ausdrückt. Dieses Prädikat steht ebenfalls im Aorist. Im folgenden Satz (53) ist eine syndetische Hypotaxe angeschlossen, die in diesem Fall, da es sich um ein noch in der Zukunft liegendes, nur mögliches Geschehen handelt, ebenfalls den Aorist (und keinen Indikativ) erfordert. Der letzte Satz steht parallel zu 53; die Konjunktion entfällt im Sinne einer Koordinatenreduktion. Die Verbform steht wie in 53 im Aorist. Die temporale oder modale Lesart des Aorist ist von der Stellung des Verbs im Satz abhängig. Formal unterscheiden sich beide nicht.

In Verbindung mit einem Bewegungsverb kann der Aorist als Subjunktiv auch eine unmittelbare Zukunft ausdrücken, wenn der Referenzpunkt selbst in der Vergangenheit liegt. Da im Berberischen ein solcher Referenzpunkt meist nicht explizit formal am Verb markiert wird, sondern sich erst aus der Anordnung mehrerer Verbformen ergibt, erfordert eine solche Interpretation die Berücksichtigung eines größeren narrativen Kontexts (N20, mdl.):

4.3.13

- 4 i- kka iɟ n~nhar
 3SM-aufsteh:PF INDEF von=Tag
 Eines Tages brach er auf
- 5 j- iwj ~a~s Imakla win
 3SM-bring:PF=zu=3SM Essen dort
 und holte ihnen dort das Essen
- 6 j- ksi ~d Imakla
 3SM-nehm:PF=DIR Essen
 Er nahm das Essen,
- 7 j- ggɔ
 3SM-lauf:IPF
 und wie er gerade dabei war,
- 8 aḏ~a~sn j- awij Imakla i i- feɟaḥ -ən ~nni
 SUB=zu=3P 3SM-bring:AOR Essen zu~ P.Bauer-P =DEM
 das Essen den Bauern zu bringen,
- 9 jə- m- rqa ak iɟ n~ wuɟɟən
 3SM-REZ-treff:PF mit INDEF von= Schakal.CS
 traf er einen Schakal.

Die Episode beginnt mit dem Verb *kka*, einer typischen Kopfmarkierung am Episodenanfang, auf die ein zweites Verb im Perfektiv folgt, was als komplexes Prädikat interpretiert werden kann. Das Imperfektiv in Satz 7 zeigt eine längere Dauer an; diese Handlung ist zum Zeitpunkt von Satz 9 noch nicht abgeschlossen. Die Aoristform in S8 verweist auf eine Handlung, die während der gesamten Episode noch in der Zukunft liegt. Da sie noch nicht eingetreten ist (und auch, wie der weitere Verlauf der Geschichte zeigt, nicht eintreten wird), ist diese Konstruktion als „im Begriff sein“ zu übersetzen. Eine einfache finale Interpretation: „er ging los, um ihnen das Essen zu bringen“, verbietet sich hier aufgrund des Gebrauchs des Imperfektivs in S7.

Auch ohne regierendes Verb können Aoristformen in Erzählungen eine unmittelbare Zukunft oder das plötzliche Eintreten einer Handlung anzeigen. Derartige Formen sind insbesondere in der Erzähltradition des östlichen Tarifit (Dialekt der Beni Snassen) reichlich belegt. In der Region Nador gibt es derartige Gebrauchsweisen des Aorist sehr viel seltener. Einige Hinweise gibt es jedoch auch in den Erzählungen dieser Schüler (N25, mdl):

4.3.14

80	maħənd uffən ~nni als Schakal.FS =DEM Als der Schakal	að / að / að a~θ SUB / SUB=3SM 3.SM- den Esel zum Haus schleppte	i- zarr schlepp:AOR	aɣjur~nni ya θadda:θ Esel.FS =DEM zu Haus
81	jə- kka 3SM-aufsteh:PF stand der Esel auf.	aɣjur ~nni Esel.FS=DEM		

In derartigen Kontexten wird üblicherweise das Perfektiv verwendet. Der Gebrauch des Aorist drückt hier möglicherweise auch ohne das Bewegungsverb die Unabgeschlossenheit der Aktion aus.¹⁵

Neben diesen Formen verfügt das Berberische auch über ein Partizip Aktiv, dessen Verwendungsweise im Vergleich mit den Partizipien des marokkanischen Arabisch aber stark eingeschränkt sind. Das Partizip wird üblicherweise nur noch in Relativsätzen verwendet, bei denen das Beziehungswort selbst Subjekt ist (N20):

4.3.15

40	tuya PST Sie fragten	sseqsa -n ~t / frag-3P=3SM ihn:		
41	wi wi wer wer Wer ist es,	tuya wi ~f PST wer ~2S der dir	jə- ksi PZA-nehm:PF-PZA das Essen	-n Imakla Essen weggenommen hat.

Derartige Konstruktionen können meist auch einfacher mithilfe des Imperfektivs ausgedrückt werden. In den schriftlichen Texten kommen meist keine Partizipien mehr vor. Im Folgenden wird der Gebrauch der Partizipien nicht weiter berücksichtigt.

¹⁵ Erzählungen der Beni Snassen weisen solche Konstruktionen relativ häufig auf, vgl. Bezzazi / Kossman 1997, während sie aus Nador und dem Rif kaum belegt sind.

4.3.2. Der Gebrauch des berberischen Verbalsystems in den Schülertexten

Die Verteilung der Verbformen in den Schülertexten

Die folgenden Übersichten zeigen die Verteilung der unterschiedlichen Verbformen in den berberischen Texten.

Tab 4.17: Verteilung der wichtigsten Verbformen in den berberischen Texten

		einfaches Perfektiv		einfaches Imperfektiv		komplexe Prädikate		Aorist	
		n je Text	% der Verbformen	n je Text	% der Verbformen	n je Text	% der Verbformen	n je Text	% der Verbformen
2. Kl	mdl	32,2	68,9%	4,6	9,9%	2,6	5,6%	3,6	7,6%
	schr	10,1	70,6%	1,9	12,9%	0,5	3,5%	1,0	7,0%
3. Kl	mdl	37,3	68,1%	4,3	7,8%	5,7	10,5%	3,4	6,2%
	schr	17,9	65,1%	1,5	5,6%	3,5	12,9%	1,7	6,1%
6. Kl	mdl	40,6	68,4%	4,9	8,2%	4,9	8,3%	4,6	7,7%
	schr	31,1	68,7%	3,1	7,0%	3,7	8,2%	3,6	8,1%
10. Kl	mdl	62,0	69,1%	7,9	8,8%	5,8	6,5%	10,0	11,2%
	schr	39,9	70,0%	3,0	5,3%	5,4	9,5%	6,2	10,9%

Anhand der Perfektivformen lassen sich zunächst die Veränderungen in der Textlänge ablesen: Von der zweiten bis zur 10. Klasse verdoppelt sich etwa die Länge der mündlichen Texte. Die Steigerung verläuft von der zweiten zur dritten und dann zur sechsten Klasse relativ langsam (von 32,2 auf 37,3 und auf 40,6 Formen je Text); erst bei den Gymnasiasten tritt dann nochmals ein starker Zuwachs von fast einem Drittel ein.

Anders verläuft die Entwicklung der schriftlichen Texte: bei den Zweitklässlern beträgt der Umfang der schriftlichen Texte – wie im Falle des marokkanischen Arabisch – nur ein Drittel der mündlichen. In der dritten Klasse sinkt er noch etwas unter 50% und damit etwas stärker als bei den marokkanisch arabischen Texten. Bei den Sechstklässlern fällt der Rückgang des Textumfangs durch die Verschriftung am kleinsten aus (aber höher als bei den marokkanisch-arabischen Texten), bei den Gymnasiasten vergrößert sich der Abstand wieder – was aber vor allem auf den außerordentlichen Umfang der mündlichen Texte zurückzuführen ist, die auch fast ein Drittel über den marokkanisch-arabischen Texten liegen.

Insgesamt ist der Rückgang des Textumfangs durch die Verschriftung in allen Altersgruppen stärker als beim marokkanischen Arabisch. Ein Grund könnte die stärkere Inanspruchnahme durch die Verschriftungsaufgabe sein, da nicht mehr – wie beim marokkanischen Arabisch – eine gewisse Nähe zum schulisch vermittelten Hocharabischen besteht, was die Übernahme von Schreibungen aus dem orthographischen Lexikon erleichtert, während im Falle des Berberischen überwiegend phonographische Strategien und Wortausgliederungen ad hoc notwendig sind.

Der prozentuale Anteil der Perfektivformen ist ebenfalls äußerst konstant und liegt zwischen 65% und 70%, also etwas höher als bei den marokkanisch arabischen

Texten. Das Perfektiv dient also wie im marokkanischen zur Fixierung einer Ereigniskette.

Bei den einfachen Imperfektivformen fällt nur die Gruppe der jüngsten Schüler mit etwas höheren Anteilen auf. Dieses sind auch die Schüler mit dem niedrigsten Gebrauch komplexer Prädikate. Nur bei den jüngsten Schülern nimmt der Gebrauch der einfachen Imperfektivformen durch die Verschriftung zu.

Bei den Drittklässlern kehrt sich das Verhältnis zwischen komplexen Prädikaten und einfachen Imperfektivformen um: diese Altersgruppe gebraucht prozentual die meisten komplexen Prädikate; der Gebrauch der einfachen Imperfektivformen liegt aber nur geringfügig unter dem der älteren Schüler. Die Sechsklässler und die Gymnasiasten unterscheiden sich im Gebrauch der Imperfektivformen kaum voneinander. Beide verwenden komplexe Prädikate und einfache Imperfektivformen etwa im gleichen Umfang, nur daß durch die Verschriftung der Gebrauch der komplexen Prädikate prozentual zunimmt, während der der einfachen Imperfektivformen (bei den Gymnasiasten: stark) zurückgeht.

Der Aorist, der besonders häufig zur Subordination verwendet wird, ist bei den drei jüngeren Schülergruppen etwa gleich wenig vertreten. Eine deutliche Zunahme (absolut und relativ) findet erst in den Texten der ältesten Schüler statt. Der Anteil der Aoristformen bleibt in den Verschriftungen fast genauso hoch wie in den mündlichen Texten, ohne daß sich zwischen den unterschiedlichen Altersgruppen Veränderungen ergeben.

Bereits an dieser Verteilung der Verbformen wird deutlich, daß die Funktionen, die im marokkanischen das Imperfektiv übernimmt, im Berberischen durch unterschiedliche Verbformen wahrgenommen werden: Dabei entfallen Hypotaxen und Futurformen (der direkten Rede) auf den Aorist, während das Imperfektiv selbst in den drei Kontexten narrativer Hauptsatz, direkte Rede und komplexe Prädikate verwendet wird.

Eine Gegenüberstellung dieser drei Verwendungskontexte zeigt nun, daß das Imperfektiv überwiegend in narrativen Hauptsätzen verwendet wird und erst in zweiter Linie in komplexen Prädikaten. Dies gilt in besonderem Maße für die Zweitklässler und die mündlichen Texte der ältesten Schüler. Aber auch in den mündlichen Texten der beiden mittleren Schülergruppen ist der Vorsprung des Imperfektivs als einfaches Hauptprädikat noch beträchtlich. Nur in den schriftlichen Texten der Drittklässler und der Gymnasiasten tritt eine Verschiebung zugunsten des Gebrauchs von komplexen Prädikaten ein.

Dagegen ist der Gebrauch des Imperfektivs in der wörtlichen Rede über die Altersgruppen hinweg relativ konstant, am niedrigsten in den Texten der Drittklässler, am höchsten in den mündlichen Texten der Sechst- und in den schriftlichen Texten der Zehntklässler. Der Anteil des Imperfektivs in der direkten Rede geht normalerweise bei den Verschriftungen zurück, mit Ausnahme der Gymnasiasten, wo er leicht ansteigt.

Tab. 4.18: Unterschiedlicher Gebrauch des Imperfektivs

		als einfaches Prädikat im Hauptsatz		im komplexen Prädikat		in der wörtlichen Rede	
		n je Text	% der Verbformen	n je Text	% der Verbformen	n je Text	% der Verbformen
2. Kl	mdl	3,2	56,3%	1,2	21,3%	1,3	22,6%
	schr	1,5	75,0%	0,1	7,1%	0,4	17,9%
3. Kl	mdl	3,3	49,0%	2,5	37,0%	0,9	14,0%
	schr	1,1	37,8%	1,5	48,9%	0,4	13,3%
6. Kl	mdl	3,0	44,7%	1,9	27,8%	1,8	27,5%
	schr	2,1	49,1%	1,3	30,5%	0,9	20,4%
10. Kl	mdl	5,6	60,2%	1,6	17,2%	2,1	22,6%
	schr	1,7	34,0%	2,0	40,0%	1,3	26,0%

Die Durchschnittswerte der Altersgruppen geben nur ein sehr ungenaues Bild der Verteilung der Formen in den einzelnen Texten. Es lassen sich deutlich unterschiedliche Typen unterscheiden:

- Texte, die keine Imperfektive oder Imperfektive nur in der wörtlichen Rede verwenden (Typ 1)
- Texte, die überwiegend das einfache Imperfektiv im Hauptsatz verwenden (Typ 2),
- Texte, die von beiden Formen in gleichem Umfang Gebrauch machen (Typ 3)
- Texte, die Imperfektivformen überwiegend in komplexen Prädikaten verwenden (Typ 4)

Tab. 4.19: Gebrauch des Imperfektivs: Texttypen

	mündliche Texte			
schriftliche Texte	keine Kontrastformen	einfaches Imperfektiv	gemischt	komplexe Prädikate
keine Kontrastformen	N28, N45, 63, 74 (4)	N50, 51, 61, 68; N47, 48, 55, 66 N02, 10, 23 (11)	N07 (1)	N54, 72, 60 (3)
einfaches Imperfektiv	N45	N44, 70, 76; N42, 56; N4, 8, 11, 14; N19, 21, 25, 36 (13)	N52; N65; N16 (3)	N46, 75 N13 (3)
gemischt		N43, N6, 17 (3)		N12
komplexe Prädikate	N30	N2, 05; N20, 29 (4)	N57, N24	N60; N41, 53, 58, 67; N9 (6)

Bei den mündlichen Texten überwiegen solche mit einfachem Imperfektiv (31) gegenüber komplexen Prädikaten (13) deutlich. Es gibt fast keine Texte ohne Kontrastformen (6). Im Schriftlichen bilden Texten ohne Kontrastformen und solche mit einfachem Imperfektiv gleich große Gruppen (19). Der Anteil der Texte mit komplexen Prädikaten ist gleich geblieben.

Etwa ein Viertel der Schüler (13) gebraucht sowohl in den mündlichen wie in den schriftlichen Texten das Imperfektiv überwiegend alleine, um Handlungen von längerer Dauer als Hintergrund gegenüber den Vordergrundereignissen abzuheben. Bei diesem Typ sind alle Altersgruppen etwa gleich stark vertreten, mit einem gewissen Übergewicht der Gymnasiasten. (Texttyp 2/2)

Dagegen verwenden nur sechs Schüler oder ein Neuntel der gesamten berberophonen Gruppe hierfür überwiegend komplexe Prädikate, und zwar sowohl in den mündlichen wie in den schriftlichen Texten (Texttyp 3/3). In dieser Gruppe überwiegen Drittklässler.

12 Schüler steigern in den schriftlichen Texten den Gebrauch komplexer Prädikate gegenüber einfachen Imperfektivformen; in dieser Gruppe überwiegen ältere Schüler. Neun Schüler bauen in ihren Verschriftungen komplexe Prädikate zugunsten von einfachen Imperfektivformen ab.

Vier Schüler verwenden weder im schriftlichen noch im mündlichen in nennenswertem Umfang kontrastierende Verbformen. Weitere 15 Schüler bauen im Zuge der Verschriftung ihre kontrastierenden Verbformen fast vollständig ab. In den letzten beiden Gruppen überwiegen Zweit- und Drittklässler.

Der Abbau oder das Fehlen komplexer Prädikate kann aber solange nicht als Vereinfachung der Textstruktur interpretiert werden, wie die Funktion der Grundierung und zeitlichen Kontrastierung durch andere Mittel, insbesondere einfache Imperfektivformen, sichergestellt werden kann. Deshalb werden im Folgenden alle Verbformen von narrativen Sätzen, in denen einfache Imperfektive oder komplexe Prädikate stehen, zusammengefaßt und ihr Anteil an den Verbformen berechnet. Die Zuordnung der Schüler zu Fallgruppen ergibt sich aus folgender Verteilung:

- Typ 1: weniger als 10% der Verbformen, sowie bei maximal zwei Verbformen
- Typ 2: weniger als 20% der Verbformen, sowie bei mindestens 3 Verbformen
- Typ 3: über 20% der Verbformen, sowie bei mindestens 5 Verbformen

Tab.4.20: Kontrastierende Verbformen: Texttypen

		mündlich		
		IPF / komp < 10%	IPF / komp > 10%	IPF / komp > 20%
schriftl.	IPF / komp < 10%	<u>N45, 50, 60, 63, 74</u> <u>N47, 54, 55; N02,</u> 11, <u>N23, 24</u> (12)	<u>N51, 61; N48, 66</u> N05, 12, N36 (7)	N16
	IPF / komp > 10%	N56, 67; <u>N07, 10</u> N30 (5)	N46, 52, <u>68, 70, 75</u> N65; N04, 06, 09, 17; N21, 25, <u>28</u> (13)	N44, 76*; <u>72</u> 14, 19 (5)
	IPF / komp > 20%	N08	N42, 53; 20, 29 (4)	N41, 43, 57, 58 N13 (5)

Die unterstrichenen Texte weisen gleichzeitig bei der Verschriftung zwei oder weniger IPF-Formen in narrativen Sätzen auf.

Der kontrastierende Gebrauch anderer Verbformen zur Markierung eines Hintergrundes gegenüber der im Perfektiv erzählten Ereigniskette streut sehr stark über die verschiedenen Altersgruppen und die schriftlichen und mündlichen Fassungen der Texte. Der Abbau dieser Formen in der Verschriftung ist etwas häufiger anzutreffen (13 Texte) als der zusätzliche Ausbau bei der Niederschrift (10 Texte). Etwa gleich viele Texte liegen im unteren und im mittleren Bereich (12 bzw. 13 Texte), im oberen Bereich deutlich weniger, und zwar überwiegend Drittklässler.

Die Zweitklässler konzentrieren sich im unteren und mittleren Bereich. In den schriftlichen Texten bleibt der Anteil der IPF Formen und komplexen Prädikate konstant oder nimmt ab, jedoch nie zu. Die Drittklässler sind auch im oberen Drittel vertreten, und zwar stärker als jede andere Gruppe. Jeweils den stärksten Abbau und den stärksten Ausbau kontrastierender Verbformen gibt es bei den Sechstklässlern, so daß diese Gruppe am uneinheitlichsten verteilt ist. Die Gymnasiasten bleiben vor allem in den mündlichen Texten unterhalb einer kritischen Schwelle kontrastierender Verbformen, nutzen aber die Verschriftung, um hier aufzuholen.

Temporale Situierung von Ereignissen

In Tarifit werden Ereignisse durch Partikeln temporal situiert. Daher sagt der Gebrauch komplexer Prädikate oder von Imperfektivformen nichts über den Grad temporaler Situierung in den narrativen Texten aus. Die für Erzählungen wichtigste Form der temporalen Situierung ist die Partikel *tuya*, die ein Ereignis als vergangen gegenüber einer Referenzzeit bestimmt.¹⁶ Die Partikel *tuya* kann im Nominalsatz ohne Verb auftreten; sie kann mit dem Perfektiv oder Imperfektiv kombiniert werden. Die folgende Tabelle zeigt die Verbreitung der Formen in den entsprechenden Kontexten:

Tab.4.21: Die Partikel *tuya* in den berberischen Texten

		<i>tuya</i> + IPF	<i>tuya</i> + PF	<i>tuya</i> + NOM
2. Klasse	mdl.	0,4	0,0	0,3
	schr.	0,4	0,0	0,2
3. Klasse	mdl.	0,1	0,5	0,7
	schr.	0,1	0,2	0,2
6. Klasse	mdl.	0,5	0,4	0,6
	schr.	0,7	0,4	0,4
10. Klasse	mdl.	1,0	1,4	0,9
	schr.	0,1	0,4	0,9

Die Übersicht zeigt einen insgesamt eher schwachen Gebrauch von *tuya*. In Kombination mit dem Imperfektiv tritt es nur in jeweils drei Texten (20%) der Zweit- und Drittklässler auf; nimmt im 6. Schuljahr mit 6 mündlichen (42,9%) und sogar acht schriftlichen Texten (51%) deutlich zu, erreicht bei den mündlichen Texten der

¹⁶ Die Partikel *aqqa* zur Markierung aktueller Ereignisse wird im Folgenden nicht berücksichtigt, da diese für die literate Umgestaltung von Zeitverhältnissen in den Erzählungen der marokkanischen Kinder keine unmittelbare Bedeutung hat.

Gymnasiasten mit sieben Texten einen Höhepunkt (70%) und verschwindet in den schriftlichen Fassungen dieser Schüler wieder fast völlig.

Typisch ist der Gebrauch der Partikel *tuya* als Kopfmarkierung in der Exposition der Erzählung (N005 mdl.)

4.3.16

1/2	iḡ~n~nhar	<i>tuya ah tuya</i>	<i>iḡ n~ weyjur</i>	i- s- akkɔa~d̥	
	INDEF von=Tag	PRÄT	INDEF von=Esel	3SM-KAUS-lauf:IPF ~DIR	
	maffa ya ya i.fəɖgah - ən				
	Essen zu zu P.Bauer-P				
3	ufa iḡ ~n nhar		i- ms- lqa akis	<i>i- m-s lqa akis</i>	<i>wuɟɟən</i>
	dann INDEF von=Tag		3SM-REZ-treff:PF mit=3SM		Schakal.CS

Mithilfe von *tuya* wird in 16/1 die erste Handlung eines Verbs im Imperfektiv in der Vergangenheit (relativ zum Sprechzeitpunkt) verankert. Der aspektuelle Wert des Imperfektivs (längere Dauer bzw. habituelle Handlung) bleibt davon unberührt. Zunächst legt der Gebrauch des Adverbs [iḡ~n~nhar](#) „eines Tages“ eine punktuelle Interpretation nahe. Da aber dieses Adverb in Satz 3 wiederaufgenommen und nun mit einer Handlung im Perfektiv „er traf“ verbunden wird, ist es naheliegender, im ersten Satz nach [iḡ~n~nhar](#) einen Abbruch zu vermuten, nach dem nochmals neu engesetzt wird. Hierfür spricht auch das Zögern beim Gebrauch von *tuya*. Der schriftliche Text des Sechsklässlers verwendet „eines Tages“ erst nach der Exposition mit *tuya* und dem Imperfektiv.

In Verbindung mit einem Verb im Perfektiv verankert *tuya* die darin ausgedrückte Handlung als abgeschlossen gegenüber einer weiteren Handlung im Perfektiv. *tuya* erhält hier die Funktion, ein relatives Tempus – was üblicherweise in der Abfolge von Perfektivformen nur implizit markiert ist – explizit zu machen. Vgl. hierzu folgende Exposition eines anderen Sechsklässlers (N10 mdl.):

4.3.17

1	aɣjur	ḏ~ wuɟɟən
	Esel.FS	mit=Schakal.CS
	Der Esel und der Schakal.	
2	<i>tuya aɣjur</i>	i- sy ~əd maffa
	PRÄT Esel.FS	3SM-kauf:PF=DIR Essen
	Der Esel hatte Essen gekauft.	
3	j- usə~d	uɟɟən
	3SM-ankomm:PF=DIR	Schakal.CS
	Da kam der Schakal.	

in 4.3.17/2 signalisiert der Gebrauch von *tuya*, daß diese Handlung schon abgeschlossen ist und also im Verhältnis zur Handlungskette, die in 17/3 mit einem einfachen Perfektiv beginnt, vorzeitig ist. Die Übersetzung mit dem Plusquamperfekt im Deutschen zeigt, daß dieser Gebrauch nur eine stilistische Möglichkeit und für die korrekte Interpretation der Ereignisabfolge keineswegs obligatorisch ist. Der Gebrauch von *tuya* mit dem Perfektiv signalisiert für den Hörer, daß es sich bei diesem

Satz um eine Hintergrundinformation handelt, die noch nicht zur Haupthandlung gehört.

tuya mit Perfektiv gibt es in den Texten der Zweitklässler gar nicht, bei den Drittklässlern dagegen sogar etwas häufiger als die Konstruktion mit dem Imperfektiv. In allen Belegen dieser Altersgruppe steht *tuya* mit Perfektiv in der direkten Rede, als die Bauern den Esel nach dem Grund fragen, warum das Essen nicht mehr da ist. Bei N67 dient *tuya* mit Perfektiv als Einleitung einer längeren Erzählung des Esels, die den Anfang der Geschichte wiederaufnimmt:

4.3.18

32	qa tuya uf i-γ	i3 ~n wuffjən	ak wəbrið
	PRS PST find.PF=1S	INDEF-von Schakal.CS	mit Weg.CS
	Da fand ich auf dem Weg einen Schakal.		
33	jə- nna ~aji		
	3SM-sag:PF=1S		
	Der sagte zu mir:		
34	qa θə- qs ~aji	ift tħəbbuʃt	
	PRS 3SF-stech.PF=1S	INDEF Blase	
	(Gerade) hat mich eine Blase gestochen.		

In S32 steht einleitend vor *tuya* die fokussierende Partikel *a/qqa*, die sowohl im Sinne eines Präsentativs wie zur temporalen Situierung verwendet werden kann. Im vorliegenden Fall hebt *tuya* die Vorzeitigkeit des Ereignisses zum Folgenden vor, während *aqqa* alleine als temporale Markierung gerade den engen Bezug zu einem Ereignis in der Gegenwart betont. So signalisiert *aqqa* in der (vom Esel zitierten) Rede des Schakals in S34 ein unmittelbar vorausgehendes Geschehen, dessen Wirkung noch anhält, indem es den Schakal am Gehen hindert.

In einigen Texten älterer Schüler steht *tuya* zusammen mit dem Perfektiv des Verbs *ikkar* „aufstehen“ in der Exposition. Dieses Verb (das auch als Koverb) eingesetzt werden kann, erfüllt eine Reihe unterschiedlicher Funktionen:

- es drückt die Handlung „aufstehen, sich erheben“ aus,
- es beschreibt einen Zustand, ähnlich dem deutschen Verb „sein“, anstelle eines einfachen Nominalsatzes,
- am Anfang einer Erzählung dient es zur Einführung eines Protagonisten („Es war einmal“).

Wird *tuya* mit *ikkar* kombiniert, ist nur eine temporale Interpretation des Verbs („es war einmal“) möglich. In diesem Fall wird die Proposition zusätzlich in der Vergangenheit verankert. Eine aspektuelle Interpretation als Koverb ist dagegen ausgeschlossen, da ja von einem Sachverhalt die Rede ist, dessen Fortbestehen auch bei den folgenden Handlungen unterstellt ist (N6, schr.):

4.3.19

1	rəxxu	tuya i- kka	i3 ~n wəɣjur
	jetzt	PRÄT 3SM-aufsteh:PF	INDEF von=ESel
	Also,	es war einmal ein Esel,	
2	ləbda	j- s- akkə~d	maʃʃa i~ i- fəɖgəh -ən

	immer	3SM-KAUS-lauf:IPF ~DIR	Essen IO= P.Bauer-P
	der brachte immer Essen zu den Bauern.		

Dieser Textanfang ähnelt einerseits dem von N05, insofern *tuya* und ein zweites Verb mit Imperfektiv aufeinanderfolgen. Der Unterschied besteht aber darin, daß in N06 zwischen beiden Formen das Verb *ikka* steht, auf das nun die situierende Partikel zu beziehen ist. In keinem Fall kann die gesamte Struktur als komplexes Prädikat aufgefaßt werden, da *ikka* dann in der Regel mit einem modifizierten Verb im Perfektiv auftreten würde und eine inchoative Bedeutung hätte.

Bei den mündlichen Texten der ältesten Schüler ist (wie im Falle der Kombination mit dem Imperfektiv) die größte Zahl von Konstruktionen mit *tuya* und Perfektiv anzutreffen, und zwar in 70% der Texte; außerdem in denselben Texten, die auch *tuya* mit Imperfektiv verwenden. Außer bei den Expositionen sind die Gebrauchskontexte beider Konstruktionen stark unterschiedlich. Die ältesten Schüler kombinieren, alledings wiederum nur im Mündlichen, die Verwendungen der Drittklässler (*tuya* in direkter Rede) mit narrativen Verwendungen (*ikka* oder andere Eröffnung in der Exposition) und Vorzeitigkeitsmarkierungen (N23 mdl).

4.3.20

46	θ- ufa	ayjur ~nni	ammu əh
	3SF-find:PF	Esel=DEM	so
	Sie fand den	Esel so.	
47	jə- mmuθ		
	3SM-sterb:PF		
	Er war tot.		
48	jə- rzem	aqemum	haha
	3SM-öffn:PF	Mund	(lacht)
	Er hatte seinen Mund offen...		
51	waxxa	uʃʃən	tuya i- tətəs
	okay	Schakal.FS	PRÄT 3SM-sclaf:PF
	Okay	Der Schakal	schlief noch
52	θə- s~kar ~it ~ið		
	3SF-KAUS-weck:PF~3SM~DIR		
	Sie weckte ihn auf.		

Die Haupthandlung mit der Schakalin als Protagonistin wird durch M46 und M47 dargestellt. Die Prädikate M47-M49 verweisen auf Zustände des Esels und sind insofern dem Matrixverb in M46 nachgeordnet, wenn auch nicht formal subordiniert.¹⁷ Der Übergang von der Handlung in M46 zu der in M52 müßte durch ein Zwischenglied deutlich gemacht werden, das den Ortswechsel der Schakalin ausdrückt. Stattdessen wechselt der Schüler einfach den Protagonisten, indem er neu ansetzt (okay...) und die neue Situation mit *tuya* als Hintergrundinformation aus der aktuellen Ereigniskette heraushebt. An einen solchen Satz kann nun wieder ein Prädikat mit der Schakalin als implizitem Subjekt anschließen.

¹⁷ Das deutsche Tempussystem erfordert hier eine eindeutige Markierung der Vorzeitigkeit, die im Berberischen nicht obligatorisch ist.

Bei den schriftlichen Fassungen dieser Schüler bleiben dann meist nur wieder die Anteile der wörtlichen Rede stehen. Stark orate Strukturen wie der zitierte Fall verschwinden bei der Überarbeitung, sofern diese auch um eine inhaltliche Straffung der Handlung bemüht ist.

Der Gebrauch der Partikel *tuya* im Nominalsatz ist die über alle Altersgruppen hinweg vergleichsweise häufigste Verwendung der Partikel, die bei den älteren Schülern in der Verschriftung auch nicht mehr abgebaut wird.

Bei den jüngeren Schülern kommt *tuya* im Nominalsatz überwiegend in der wörtlichen Rede vor, und zwar dort, wo der Kontrast eines früheren Zustands zu einer aktuellen Situation markiert werden soll: (N56, mdl)

4.3.21

15	i- nna ~a~s-n	
	3SM-sag:PF=zu=3M-P	
	Er sagte zu ihnen:	
16	tuya ~t	ðanita
	PRÄT=3SF	dort
	Es (das Essen) war dort.	
17	i- nna ~a~s	i- fəɖɖaħ -n walu
	3SM-sag:PF=zu=3M	P.Bauer-P nichts
	es sagte(n) zu ihm	die Bauern: (da ist) nichts

In diesen Fällen wäre ein unmarkierter Nominalsatz mißverständlich.

Bei den älteren Schülern kommen zu diesen Verwendungsweisen noch stärker syntaktisch integrierte Belege in Form von Relativsätzen hinzu. Dadurch verliert die Hintergrundinformation den Status des fragmentarisch eingeblendeten:

4.2.22

10a	ði/ ði jabrið	əħ uffən jə- ttətt	marra maffa []
	auf Weg.FS!	Schakal.FS 3SM-ess:IPF	alles Essen
	Unterwegs aß der Schakal das gesamte Essen,		
11		[nni tuya ʁr ~əs /]	
		[DEM PRÄT bei=3SM]	
		das er bei sich hatte,	
10b	aʁi j~ asəmmam	ð wəʁrum	
	Milch.FS sauer	mit=Brot.CS	
	die Sauermilch und das Brot.		

Die Relativkonstruktion erlaubt eine Weiterführung des Hauptsatzes, ohne neu anzusetzen und den Referenten „Essen“ nochmals zu wiederholen. Immerhin ein knappes Drittel (29%) der Verwendungen von *tuya* im Nominalsatz (9 Belege) in den Texten der älteren Schüler sind solche Konstruktionen.

Gebrauch des Aorist in der Subordination

Ein guter Indikator für den Gebrauch komplexer Satzstrukturen ist die Verwendung des augmentierten Aorist, solange dieser durch ein vorausgehendes Verb regiert wird. Die Texte werden anhand des Anteils dieser Aoristformen an der Gesamtzahl der Verben klassifiziert.

Tab.: 4.22. Gebrauch des Aorist in der Subordination

		mündliche Texte		
		1: kein Aorist	2: Aorist < 5%	3: Aorist > 5%
schriftl.	1	N61, 42, 47, 55, 57; N02, 08 (7)	N44, 50, 51, 52, 60, 63, 70; N41, 43, 54, 56; N11, 28 (13)	N45, 46, 68, 76; N72; N07
Texte	2		N74, 58, 66; N9, 14, 20 (6)	N75, 65; N5, 24
	3	N13 (1)	N48, N53, N67, N17 (4)	N4, 06, 10, 12, 16; N19, 21, 23, 25, 29, 30, 36 (12)

Der Aorist nach einem Matrixverb erweist sich als relativ geeigneter Indikator für eine komplexe Satzstruktur, insofern hier die Veränderungen zwischen jüngeren und älteren Schülern und die Auswirkungen der Verschriftung besonders deutlich hervortreten. Die Schüler mit einem gleichbleibend hohen Gebrauch des Aorist in schriftlichen und mündlichen Texten sind alle Sechst- oder Zehntklässler. Eine Steigerung der subordinierten Formen in den schriftlichen Texten gelingt nur fünf Schülern, darunter drei Drittklässlern. Bei 23 Schülern bleiben die schriftlichen Fassungen hinter den mündlichen zurück. Hier sind die Zweitklässler mit 12 von 14 Schülern besonders stark vertreten, gefolgt von 6 Drittklässlern. Den Rest der Gruppe bilden einzelne Sechstklässler und Gymnasiasten.

4.3.3. Die Nutzung des berberischen Verbalsystems für unterschiedliche narrative Funktionen

Narrative Strukturen in der Exposition

Wie bereits in der Diskussion der situierenden Partikel deutlich wurde, werden zur narrativen Gestaltung der Exposition in den berberischen Texten verschiedene Mittel eingesetzt, die sich zum Teil gegenseitig ergänzen, zum Teil aber auch komplementäre Strategien für die Textgestaltung darstellen. Diese Mittel dienen dazu

- die Protagonisten einzuführen und
- den habituellen Charakter der Rahmenhandlung anzuzeigen. Es handelt sich um folgende sprachliche Strukturen:
 - Gebrauch des einfachen Imperfektivs
 - Kombination des Imperfektivs mit *tuya*,
 - texteinleitendes *ikkar* „Es war einmal“
 - Adverbiale zur Kontrastierung habitueller (*rebda* „immer“, *kunha* „jeden Tag“) und punktueller (*iz~uma* „einmal“ *iz~n~nha* „eines Tages“) Ereignisse

Seltener sind

- Kombinationen eines Verbs im Perfektiv mit *tuya*
- eingeschobene Nominalsätze mit *tuya*

Für die unterschiedlichen Altersgruppen ergibt sich zunächst folgende Verteilung dieser Merkmale:

Tab. 4.23.: Verteilung narrativer Strukturen in der Exposition

		IPF	<i>tuya</i>	ADV	<i>ikka</i>
2. Klasse	m	10	3	9	7
	s	6	2	8	4
3. Klasse	m	5	4	1	10
	s	1	0	1	10
6. Klasse	m	12	7	10	7
	s	12	10	11	7
10. Klasse	m	7	5	6	3
	s	7	5	5	3

Die Tabelle gibt zu jedem Merkmal die Zahl der Texte an, in denen das Merkmal vorkommt. Weist ein Text mehrere Merkmale auf, wird er auch mehrfach gezählt.

Abgesehen von den Schülern der dritten Klasse stellt der Gebrauch des Imperfektivs das wichtigste Instrument zur Gestaltung der Exposition dar: Eine habituelle Handlung des Esels, die den Rahmen für die Erzählung liefert, wird zunächst einleitend vorangestellt. Dies gilt schon für die meisten mündlichen Texte der Zweitklässler. Am einheitlichsten ist der Gebrauch des Imperfektivs bei den Sechstklässlern.

Auch Adverbien sind – wiederum abgesehen von den Drittklässlern – in der Exposition besonders häufig. Insbesondere dienen sie

- in Verbindung mit dem IPF zur Verstärkung des habituellen Charakters
- in Verbindung mit dem Perfektiv zur Kontrastierung der Ereigniskette

Bei den jüngeren Schülern und den Sechstklässlern spielt auch das narrative Verb *ikka* eine große Rolle, das immer als erster Satz der gesamten Erzählung vorangestellt wird. Am stärksten wird dieses Verb bei den Drittklässlern verwendet. Bei einem Großteil dieser Gruppe ist es die einzige besondere Markierung der Exposition, auf die unmittelbar die Ereigniskette folgt. In einem solchen Aufbau haben Adverbien keine Funktion mehr und fehlen daher auch meistens.

Die situierende Partikel *tuya* spielt bei den jüngeren Kindern noch keine große Rolle. Erst in den Texten der Sechstklässler wird sie in größerem Umfang eingesetzt, überwiegend in Kombination mit dem Imperfektiv, manchmal auch mit dem Verb *ikka*.

Insgesamt läßt sich eine besonders starke Häufung der unterschiedlichen Mittel zur Gestaltung der Exposition bei den Sechstklässlern beobachten. In dieser Altersgruppe wird ein Höhepunkt an Expliztheit erreicht, der sich bei den älteren Gymnasiasten wieder abschwächt. Für beide älteren Gruppen gilt, daß die besonderen narrativen

Merkmale in den schriftlichen Texte nicht mehr abgebaut werden, wie dies noch bei den meisten der jüngeren Schüler der Fall war.

Zur Ermittlung unterschiedlicher Texttypen werden für den Gebrauch der genannten Mittel und ihre Kombination folgende Kriterien festgelegt:

1. Werden keine narrativen Mittel eingesetzt, gilt die Exposition als unmarkiert.¹⁸
2. Eine minimale Markierung der Exposition setzt
 - den kontrastierende Gebrauch eines Verbs im Imperfektiv
 - oder einer situierenden Partikel
 voraus, da sonst die Exposition nicht mehr von anderen Sätzen des Texts unterschieden werden kann.
3. Als narrativ ausgestaltet ist eine Exposition dann zu bewerten, wenn zu einem dieser Elemente mindestens zwei weitere hinzukommen:
 - eine situierende Partikel oder eine Imperfektivform
 - eine adverbiale Markierung in mindestens einer Proposition
 - oder das narrative Verb *ikka*

Hieraus ergibt sich folgende Verteilung der mündlichen und schriftlichen Texte (Tabelle 4.24.): Ein knappes Fünftel der Texte ist sowohl im Mündlichen wie im Schriftlichen sehr einfach strukturiert: in diesen Texten fehlt die formale Kennzeichnung der Exposition durch eine Imperfektivform oder eine situierende Partikel. Es handelt sich um 4 Texte von Zweitklässlern und 6 Texte von Dritklässlern. 15 weitere Texte, deren mündliche Texte eine Exposition aufweisen, fallen im Schriftlichen auf ein einfacheres Niveau des Sprachgebrauchs zurück. Hierzu gehören: 8 Texte von Dritklässlern, 6 Texte von Zweitklässlern und ein Text eines Sechstklässlers.

Tab.4.24: Berberische Texte: Narrative Gestaltung der Exposition

		mdl		
		1	2	3
schriftlich	1	N45, 47, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 63, 74 (10)	N14, 48, 41, 42, 46, 51, 53, 65, 66, 67, 72 (11)	N44, 50, 61, 70 (4)
	2		N12, 13, 10, 28 N23, 24, 25, 36 N60 (9)	N68, N19 (2)
	3	N16 (1)	N43; N04, 30 (3)	N75, 76; N02, 05, 06, 07, 08, 09, 11, 17, N20, 21, 29 (13)

Im mittleren Bereich mit klar markierten Expositionen bzw. im mündlichen sogar ausgebauten Expositionen liegen 11 Texte; bis auf zwei Texte von Zweitklässlern sind dies alles Texte älterer Schüler: drei Sechstklässler und 6 Gymnasiasten.

Im Schriftlichen und Mündlichen weisen 13 Texte differenzierte Expositionen auf; neben zwei Texten von Zweitklässlern sind dies 8 Texte von Sechstklässlern und drei von Gymnasiasten. Weiteren vier Schülern gelingt es zumindest in den schriftlichen

¹⁸ Hierzu zählt auch der Gebrauch von *ikka*, wenn nicht weitere Markierungen hinzutreten.

Versionen, ihre Expositionen differenzierter zu gestalten: einer Drittklässlerin, zwei Sechstklässlern sowie einem Gymnasiasten.

Die Verteilung der Texte aufgrund ihrer Kombination unterschiedlicher Merkmale in der Exposition bestätigt den Eindruck der Formanalyse: Ein Höhepunkt in der Bündelung der verschiedenen formalen Mittel wird bei den Sechstklässlern erreicht; bei den Verschriftungen fallen insbesondere die jüngeren Schüler hinter den Stand ihrer mündlichen Texte zurück.

Narrative Gestaltung der Episode: „Unterwegs“

Als zweites Beispiel für die Darstellung komplexer Zeitverhältnisse in den Erzählungen der berberischen Kinder aus Marokko wird die Episode „Unterwegs“ untersucht, da sie aus zwei über einen längeren Zeitraum parallel laufenden Handlungen besteht, die von vorausgehenden und folgenden punktuellen Ereignissen deutlich abgegrenzt werden können.

Als Beispiel soll eine minimale, aber in Bezug auf die Aspektopposition vollständige Version dieser Episode bei einem Drittklässler dienen (N42, mdl):

4.3.23.

8	jə- s-nji ~θ	x wəʃrur
	3SM-KAUS-aufsteig:PF=3SM	auf=Rücken.CS
	Er nahm ihn auf seinen Rücken.	
9	jə- ggər / jə- ggər	
	3SM-lauf:IPF / 3SM-lauf:IPF	
	Er lief und lief.	
10	jə- ttətt	aɣrum θ~ uyi jasəmmam
	3SM-ess:IPF	Brot mit= Milch.CS sauer
	Er aß das Brot und die Sauermilch.	
11	rami/rami ɣa j- awəð	ɣa i- fəɖɣah -ən
	als / ala FUT 3SM§komm:AOR	zu P.Bauer-P
	Als er zu den Bauern kam,	
12	nna -n ~as	
	sag:PF-3PM =zu=3SM	
	sagten sie zu ihm...	

Die Gestaltung der Episode „unterwegs“ verlangt mindestens eine Kennzeichnung der Aktionen des Schakals („Essen“ bzw. „Trinken“) durch ein Imperfektiv oder ein komplexes Prädikat, da sich von einer Ereigniskette im Perfektiv absetzt (4.3.23 / M10). Diese Aktion ist ein Kernelement der Erzählung auch auf globaler Ebene, da der Diebstahl des Essens die gesamte weitere Handlung nach der Szene bei den Bauern in Gang setzt.

Konsistent ist die Erzählung aber nur dann, wenn unmittelbar vor der Eßszene das Aufsteigen des Schakals auf die eine oder andere Weise thematisiert wird. Möglich ist hier ein narrativer Satz „er stieg auf“ (4.3.23 / M8), ebenso wie eine wörtliche Rede, in der der Esel den Schakal zum Aufsteigen einlädt.

Ebenso bedarf die Episode eines minimalen Abschlusses, nämlich eine Erwähnung des Eintreffens des Esels bei den Bauern. Dabei sollte vorher das Absteigen des

Schakals auf die eine oder andere Weise thematisiert worden sein, da dieser nicht mehr auf dem Esel sein kann, wenn dieser bei den Bauern eintrifft. Im obigen Beispiel ist dies nicht expliziert (M11). Dieses Ereignis kann durch die „Tropfengeschichte“ ausgestaltet sein, die aber in bezug auf die Zeitverhältnisse nicht komplex und daher für den Zweck der Untersuchung nicht relevant ist.

Eine weitere Ausgestaltung der Szene „unterwegs“ liegt nun dann vor, wenn zusätzlich auf die gleichzeitige Handlung des Esels Bezug genommen wird. Im Beispiel 4.2.23. geschieht dies durch das ebenfalls im Imperfektiv stehende und zusätzlich wiederholte Verb „er läuft“, was eine ausreichende Darstellung der besonderen zeitlichen Phasierung dieses Ereignisses ist, auch wenn die Referenz hier nicht eindeutig ist.

Zum Vergleich eine maximale Ausgestaltung der Szene in der mündlichen Erzählung eines Sechstklässlers (N012):

4.2.24

17	j- nna ~as	waxxa	
	3SM-sag:PF=zu=3M	okay	
	Er sagte zu ihm:	okay	
18	ami ~θ	j- ksi	ayjur ~nni
	als= 3SM	3SM-nehm:PF	Esel.Fs=DEM
	Als ihn der Esel mitnahm (genommen hatt),		
19	ayjur* ~nni	j- qqim	j- ttətt ~as ayrum
	Esel=DEM	3SM-bleib:PF	3SM-ess:IPF=zu=3SM Brot
	aß der Esel (Schakal!) immer weiter das Brot		
20	j- qqim	j- ssəs	ayyi
	3SM-bleib:PF	3SM-trink:IPF	Milch.FS
	und trank die Milch		
21	ami	j- kəmmər	kurfi min ðinni
	als	3SM-beend:PF	alles was dort
	Als er alles, was dort war, verbraucht hatte,		
22	j- ndar	tnəqqiṭ	uyi ði tməθ
	3SM-werf:PF	Tropfen	Milch.CS auf Erde.CS
	warf er einen Tropfen Milch auf die Erde...		

Die Episode beginnt hier mit der Zustimmung des Esels, des Schakal mitzunehmen (M17). Durch den folgenden subordinierten Adverbialsatz (M18) wird deutlich, daß die Handlung des Esels (er nahm ihn mit) mit den folgenden Ereignissen parallel läuft. Dies drückt die Konjunktion umi „als“ in ausreichender Weise aus. Ein Gebrauch des Imperfektivs beim Verb ist hier nicht zwingend, zumal das Verb *ksi* „mitnehmen“ sowohl inchoativ als auch durativ interpretiert werden kann.

Die Aktionen des Schakals werden mit zwei parallel gebauten komplexen Prädikaten dargestellt (M19-20). Der Gebrauch des Koverbs *qqim* „bleiben“ signalisiert Dauer oder Kontinuität der Handlung, die aufgrund des Perfektivs des Koverbs selbst gleichzeitig auf die Ereigniskette bezogen ist. M21 expliziert den Abschluß des Essens und leitet zur Tropfenszene über: um den Esel zu täuschen, läßt der Schakal einen Tropfen Milch fallen, was im folgenden als Aufplatzen der Blase interpretiert wird und so die Flucht des Schakals ermöglicht.

Für die Analyse der Zeitverhältnisse sind nicht alle Explizierungen des älteren Schülers relevant. Entscheidend für die Eingruppierung der Lerner ist daher eine adäquate Bezugnahme auf mindestens drei, maximal vier Ereignisse:

- das Aufsteigen des Schakals (erwartete Verbform im PF)
- die Eßszene (hier muß ein IPF oder ein komplexes Prädikat stehen)
- parallel dazu: das Laufen des Esels (hier muß ein IPF oder ein komplexes Prädikat stehen)
- Abschluß der Episode: Tropfenszene, Abstieg des Schakals (erwartete Verbform im PF)

Am Beispiel des für die narrative Ausarbeitung wichtigsten Ereignisses, der Aktion des Schakals, soll zunächst eine Verteilung der unterschiedlichen formalen Mittel für die Schüler in den einzelnen Altersgruppen dargestellt werden:

4.25. Die Aktion des Schakals: Verteilung der Formen auf die einzelnen Texte

		kom präd	ipf	tuGa + ipf	pf	nicht ausgedrückt
2. Klasse	mdl.	2	7	1	1	3
	schr.	1	6	0	1	6
3. Klasse	mdl.	7	6	0	2	0
	schr.	4	5	0	3	3
6. Klasse	mdl.	6	7	1	0	0
	schr.	3	8	2	1	0
10. Klasse	mdl.	5	2	1	1	1
	schr.	7	0	0	2	1

Die beiden wichtigsten Optionen für die Kodierung der Aktion des Schakals sind das einfache Imperfektiv und das komplexe Prädikat. Während bei den Zweitklässlern noch das Imperfektiv weit überwiegt, werden in den beiden mittleren Altersgruppen komplexe Prädikate und einfache Imperfektive etwa gleich häufig verwendet. Erst bei den Gymnasiasten überwiegen komplexe Prädikate. Die Verschriftungen führen bei den mittleren beiden Altersgruppen zu einer Abnahme der komplexen Prädikate; gleichzeitig nehmen die Imperfektivformen zu. Erst bei den Gymnasiasten führt die schriftliche Überarbeitung zu einer weiteren Zunahme der komplexen Prädikate.

Die Texte, in denen das für den Gang der Handlung zentrale Ereignis ganz unerwähnt bleibt, sind bei den Zweitklässlern im Mündlichen drei, aber sechs im Schriftlichen. Bei den Drittklässlern bleiben nur drei Texte übrig, deren schriftliche Texte hier fragmentarisch sind. Alle Texte von älteren Schülern (abgesehen von einem Ausreißer) sind in dieser Hinsicht konsistent, auch in der schriftlichen Fassung.

Für die übergreifende Bestimmung der Texttypen der Episode „Unterwegs“ werden folgende Kriterien festgelegt:

- Texttyp 1: die Eßszene ist überhaupt nicht bzw. mit dem Perfektiv dargestellt; es gibt keinen Vordergrund / Hintergrundkontrast zur Ereigniskette
- Texttyp 2: die Eßszene ist adäquat markiert, es fehlt aber eine Ausgestaltung in bezug auf den Esel, oder die Einbettung der beiden Ereignisse in die Ereigniskette ist unvollständig
- Texttyp 3: die Szene „unterwegs“ ist mit kontrastierenden Verbformen dargestellt und ausreichend mit den angrenzenden Aktionen verknüpft

Die folgende Tabelle zeigt die übergreifende Eingruppierung der Lerner

Tab. 4.26: Narrative Gestaltung der Episode „unterwegs“

		mdl		
		1	2	3
schriftlich	1	N50, 55, 60 N20 (4)	N75; N41, 54, 57 N23, 30, 67 (7)	N51, 68, 70, 76 N48, N02 (6)
	2	N45, 46, N47, 56 (4)	N42, 66 N05, N07, N08, N09, N11 (7)	N44, 61, 63; N43, 53, 58, 72 N06, N10 N19, 28, 36 (12)
	3		N17, N29 (2)	N52, 74; N65; N04, 12, 13, 14, 16; N21, 24, 25 (11)

Die Übersicht über die narrative Ausgestaltung der Episode „unterwegs“ zeigt, daß in den mündlichen Texten nur sehr wenige Kinder (8) gar keine Kontraste vornehmen. Dies sind überwiegend Zweitklässler (4), aber auch zwei Drittklässler und ein Gymnasiast. Die Hälfte dieser Schüler, obwohl noch nicht so weit fortgeschritten im Schriffterwerb, überarbeitet ihre schriftlichen Texte zumindest so weit, daß ein Verb ins Imperfektiv gesetzt wird.

Dagegen gestaltet über die Hälfte der Kinder ihre mündlichen Erzählungen in dieser Episode sehr differenziert. Unter diesen sind die Zweitklässler mit 9 Schülern und die Sechsklässler mit 8 Schülern besonders stark vertreten. Von diesen Schülern halten nur 11 diese Differenzierung auch in den schriftlichen Texten aufrecht. Zu dieser Gruppe zählen überwiegend ältere Schüler (8), während vier Zweitklässler diese Episode bei der Verschriftung gar nicht bzw. nur ansatzweise durch andere Verbformen kontrastieren.

Diese Ergebnisse zeigen, daß narrative Ausgestaltung im Mündlichen keine Frage der Dauer des Schulbesuchs ist. Zwar setzt ihre adäquate Umsetzung bei der Verschriftung bereits relativ hohe schriftkulturelle Fähigkeiten voraus, erschöpft sich aber nicht darin, wie die zahlreichen Fälle älterer Schüler zeigen, die in der Verschriftung hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben. Für diese Schüler hat die narrative Ausgestaltung eventuell auch keinen so hohen Stellenwert.

4.3.4. Texttypen der literaten und narrativen Gestaltung im Berberischen

Wie im Falle der marokkanisch-arabischen Texte, werden abschließend übergreifende Texttypen diskutiert, in denen die Variablen der folgenden Einzelanalysen berücksichtigt werden:

- Gebrauch kontrastierender Verbformen (Imperfektiv – komplexes Prädikat) in narrativen Sätzen
- Gebrauch des Aorist in Subordinationen (asyndetische und syndetische)
- narrative Gestaltung der Exposition
- narrative Gestaltung der Episode „Unterwegs“

Hierfür wurde zunächst, ausgehend von den mündlichen Texten, eine hierarchische Clusteranalyse durchgeführt. In bezug auf die Zunahme der Fehlerquadratsumme optimal erwies sich eine Gliederung in fünf Clustern, die folgende Merkmale aufweisen:

Tab.: 4.27: Berberische Texte: Charakteristika der mündlichen Cluster

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5
Zahl der Fälle gesamt	10	23	8	2	10
davon:					
- 2. Klasse	2	7			5
- 3. Klasse	2	3	5	2	3
- 6. Klasse	5	6	3		
- 10.Klasse	1	7			2
Gebrauch kontrastierend er Verbformen	1,7	2,0	3,0	1,0	1,1
Aorist in der Subordination	1,6	2,7	2,0	1,0	2,4
Exposition	2,8	2,5	1,6	1,0	1,5
Episode unterwegs	2,0	2,8	2,8	1,0	1,8

Die fünf Cluster der mündlichen berberischen Texte weisen folgende Profile auf:

1. Das Cluster mit den höchsten Durchschnittswerten in allen Analysebereichen ist Cluster 2 mit 23 Texten. In diesem Cluster sind die Gymnasiasten besonders stark vertreten, gefolgt von den Zweitklässlern und den Sechstklässlern. Dieses Cluster hat die höchsten Durchschnittswerte bei den Subordinationen und der Ausgestaltung der Episode „Unterwegs“, etwas niedrigere Werte bei der Exposition, aber nur durchschnittliche Werte beim Anteil kontrastierenden Verbformen (Imperfektive oder komplexe Prädikate in narrativen Sätzen). Diese Verteilung der Formen im Verhältnis zu ihrer Nutzung spricht für die Hypothese, daß viele kontrastierende Verbformen nur eine Dimension für die optimale narrative Gestaltung eines Textes darstellen.
2. Cluster 3 vereinigt genau die Fälle mit besonders vielen kontrastierenden Verbformen. Der Gebrauch der Subordinationen ist hier durchschnittlich. Was die narrative Ausgestaltung angeht, besteht ein positiver Zusammenhang nur zur Episode „Unterwegs“, während diese Texte bei der Exposition unter dem Durchschnitt liegen, also hinter ihren Gestaltungsmöglichkeiten zurückbleiben. Diese Gruppe besteht nur aus Dritt- und Sechstklässlern.
3. Das erste Cluster (10 Fälle) weist in den beiden strukturellen Variablen nur unterdurchschnittliche Werte auf. Doch liegt dieses Cluster in bezug auf die narrative Nutzung der vorhandenen Ressourcen nur geringfügig hinter Cluster 2: bei den Expositionen werden sogar die höchsten Werte des gesamten Samples erreicht, und bei der Episode „unterwegs“ liegen immer noch mittlere Werte vor.
4. Aus nur zwei Fällen besteht das Cluster 4: Es handelt sich um zwei Drittklässler, die in keinem der untersuchten Bereiche einen minimalen Wert überschreiten.

5. Das fünfte Cluster vereinigt Fälle, bei denen nur die Subordinationen oberhalb des Durchschnitts, und zwar nur wenig unterhalb des Wertes des zweiten Clusters liegen. Diese Schüler liegen aber im Bereich der kontrastierenden Verbformen nur knapp über dem minimalen Wert (1,1). Auch in der narrativen Ausgestaltung sind diese Texte nur unterdurchschnittlich: bei den Expositionen liegen sie noch unter dem Wert von Cluster 3 (1,5), in der Ausgestaltung der Episode „unterwegs“ unter Cluster 1 (1,8)

Welche Schreibstrategien verbinden sich mit diesen in den Clustern sichtbaren Texttypen? Zu diesem Zweck werden die vier Variablen, wie schon im Falle der marokkanisch-arabischen Texte, in bezug auf die Dimension

- der literaten Textstruktur
- und der Vertrautheit mit narrativen Mustern

charakterisiert.¹⁹ Literate Textstruktur zeigt sich natürlich besonders deutlich in Subordinationen und – etwas weniger unmittelbar – in einer Differenzierung der gebrauchten Verbformen. Der Einsatz narrativer Muster kommt sowohl in der Exposition wie in der Episode „Unterwegs“ zum Ausdruck. Allerdings scheint die Ausgestaltung der Episode weniger eng mit literater Textstruktur verbunden zu sein, da diese nicht auf das Ausmalen und Wiederholen der fixierten Inhalte angewiesen ist.

Hieraus ergibt sich, daß die Cluster zwei und drei die höchsten Werte für die literate Textstruktur aufweisen. In bezug auf die narrative Ausgestaltung sind dagegen die Cluster 1 und 2 besonders hervorzuheben. Das Cluster zwei repräsentiert also einen Lernertyp, der beide Dimensionen optimal verbindet. Erstaunlich ist die große Zahl von Zweitklässlern in diesem Cluster, die zeigt, daß eine Vertrautheit mit narrativen Strukturen im mündlichen hier auch einer protoliteraten Textstruktur zugutekommen kann.

Die unausgewogenen Cluster 1 und 3 zeigen jeweils Schwächen in komplementären Bereichen: In Cluster 1 ist der formale Sprachausbau durch Subordinationen und kontrastierende Verbformen beeinträchtigt. Dies wirkt sich aber auf die narrativen Kompetenzen dieser Schüler weit weniger aus als erwartet. Gerade in der Exposition, die einen klaren textstrukturierenden Zugriff erfordert, erreichen diese Schüler die höchsten Werte. Da die Hälfte dieses Clusters zudem aus Sechstklässlern besteht, kann aus der Sparsamkeit im Gebrauch der Formen allein nicht auf unzureichende literate Kompetenz geschlossen werden.

Beim Cluster 3 werden nur kontrastierende Verbformen, nicht aber Subordinationen ausgebaut, weshalb die formale Textstruktur hier selbst uneinheitlich ist. Die narrative Ausgestaltung gelingt diesen Schülern eher in der Episode „unterwegs“, bei deren Gestaltung weniger literate Ressourcen erforderlich sind, als in der Exposition.

Bei Cluster 4 sind umgekehrt die Subordinationen stärker als die kontrastierenden Verbformen ausgebaut. Dies steht in Verbindung mit unterdurchschnittlichen Resultaten in beiden narrativen Bereichen. Bei diesem Texttyp ist denkbar, daß

¹⁹ Bei einer (noch nicht) standardisierten Sprache wie dem Berberischen fällt ein direkter normativer Bezug weg. Inwiefern – über die schulische Sozialisation durch das Hocharabische – eventuell indirekte normative Einflüsse auch den Gebrauch berberischer Morphologie und Syntax beeinflussen, wäre in einer weiteren Untersuchung zu analysieren.

literare Textstruktur und narrative Ausgestaltung in direktem Widerspruch zueinander treten, oder aber, daß mangelnde Vertrautheit mit narrativen Mustern und unzureichende Differenzierungen insbesondere im Aspektsystem zusammenwirken.

Auch die Clusteranalyse der schriftlichen Texte ergab eine Fünf-Cluster-Lösung im Sinne einer optimalen Diskriminierung der Fälle. Die Merkmale dieser Cluster werden wieder zunächst tabellarisch aufgeführt:

Tab.: 4.28: Berberische Texte: Charakteristika der schriftlichen Cluster

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5
Zahl der Fälle gesamt	11	2	4	14	22
davon:					
- 2. Klasse				3	11
- 3. Klasse		2	2	1	10
- 6. Klasse	6			7	1
- 10.Klasse	5		2	3	
Gebrauch kontrastierender Verbformen	1,9	3,0	1,3	2,0	1,6
Aorist in der Subordination	2,9	2,5	3,0	1,6	1,2
Exposition	2,5	1,0	1,5	2,9	1,0
Episode unterwegs	2,8	2,0	1,3	1,6	1,8

Das größte Cluster der schriftlichen Texte ist Cluster 5, das zwei Drittel der Texte der Zweit- und Drittklässler vereinigt. Dieses Cluster weist Schwächen in allen vier Analysebereichen auf. Es hat die größte Ähnlichkeit mit den mündlichen Clustern 4 und 5, nur daß der Anteil der Subordinationen weit unterhalb des mündlichen fünften Clusters liegt. Das große Gewicht dieses Clusters demonstriert die Schwierigkeiten insbesondere der jüngeren Schüler, ihre schriftliche Texte sowohl literarisch zu strukturieren als auch narrativ auszugestalten. Das Cluster enthält die beiden Fälle des mündlichen Clusters 4 und 7 Fälle des mündlichen Clusters 5; außerdem jeweils vier Fälle aus den Clustern 1 und 3 und sogar fünf Fälle aus Cluster 2.

Das zweitgrößte schriftliche Cluster 4 mit 14 Texten ähnelt am stärksten dem mündlichen Cluster 1. Es weist geringe Subordination, mittlere Kontrastformen, starke narrative Ausgestaltung der Exposition, aber Schwächen bei der Episode auf. Es vereinigt Texte von Schülern, die in den mündlichen Clustern 1 und 2 enthalten waren. Ein Teil der in der literarischen Textstruktur und narrativen Gestaltung besonders erfolgreichen Schüler unterschreitet also ebenfalls im Schriftlichen seine Möglichkeiten, wobei auffälligerweise schlechtere Werte bei der Episode als bei der Exposition realisiert werden.

In bezug auf Textstruktur und narrative Ausgestaltung besonders erfolgreich ist das erste schriftliche Cluster mit 11 Texten. Es ähnelt in dieser Hinsicht besonders stark dem mündlichen Cluster 2, umfasst aber ausschließlich noch Texte von Sechst- und Zehntklässlern.

Tab.: 4.29: Berberische Texte: Mündliche und schriftliche Cluster im Vergleich

		mündliche Texte			
		4/5: - komp +- hypo - Ex / -Ep	1:- komp - hypo + Ex +Ep	3:- komp + hypo - Ex / Ep	2:+ komp + hypo + Ex/ Ep
schriftliche Texte	5:- komp - hypo - Ex / Ep	47, 45, 46, 74; 54, 55, 56, 60, 63, (9)	42, 50; 61, 66 (4)	41, 57, 72; 14 (4)	44, 51, 52, 70; 65 (5)
	3: - komp + hypo - Ex -Ep	67; 23 (2)			48; 36 (2)
	4:+-komp - hypo +Ex -Ep	30 (1)	2, 8, 9, 11, 20 (5)	43 (1)	68, 75, 76 5, 6, 7, 28 (7)
	2: +komp +Hypo, -Ex, +- Ep			58 (1)	53 (1)
	1:+- komp + hypo + Ex / +Ep		17 (1)	13, 16 (2)	4, 10, 12, 19, 21, 24, 25, 29 (8)

Die beiden verbleibenden kleinen Cluster bestehen nur je aus 2 bzw. 4 Fällen: Cluster zwei enthält den Rest der Fälle mit einer besonders hohen Zahl kontrastierender Verbformen (mündliches Cluster 3). Das zweite kleinere Cluster drei ähnelt dem mündlichen Cluster 5, vor allem in bezug auf die große Zahl der Subordinationen.

In den Merkmalen ihrer schriftlichen Texte treten die Altersunterschiede der vier Schülergruppen wieder viel deutlicher zutage als in den mündlichen Texten; sie stellen somit unterschiedliche Etappen auf dem Weg der Aneignung des schriftkulturellen Terrains dar. Wie schon bei den mündlichen Texten, korreliert die Variable „kontrastierende Verbformen“ stärker mit der narrativen Ausgestaltung als die Variable Subordinationen. Durch die Verschriftung wird insbesondere die Ausgestaltung der Episode „Unterwegs“ beeinträchtigt, weniger stark die der Exposition: Ein Teil der auch in der Verschriftung relativ erfolgreichen Schüler verzichtet hier auf eine Ausgestaltung, wie sie doch vor allem mit einem gesprochenen narrativen Register verbunden ist, das mit einer literaten Textstruktur nicht mehr vereinbar ist. Welche Auswirkungen der Ausbau des Berberischen als Schriftsprache in den kommenden Jahren auf die formelleren mündlichen Sprachpraktiken haben wird, kann anhand der hier vorliegenden Befunde nur vermutet werden.

4.4. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde am Beispiel der Gestaltung von Zeitverhältnissen der Erwerb literater Textstrukturen in den mündlichen und schriftlichen Texten der marokkanischen Kinder untersucht. Hierbei wurden unterschiedliche Dimensionen unterschieden:

- die Verfügung über sprachliche Mittel (literare Textstruktur)
- die Nutzung dieser Mittel zur narrativen Ausgestaltung
- Aspekte des Zweitspracherwerbs und der Sprachverschiedenheit
- normative Einflüsse auf den Sprachgebrauch

Bei der Verfügung über geeignete sprachliche Mittel zur Gestaltung von Zeitverhältnissen erwies sich die Aspektopposition wichtigster Indikator. Sowohl im marokkanischen Arabisch als auch im Berberischen dient die Aspektopposition der Unterscheidung von Ereignissen, deren Zeitstruktur entweder holistisch oder analytisch charakterisiert wird. In Erzählungen spielt diese Unterscheidung eine zentrale Rolle bei der Kennzeichnung von Aktionen unterschiedlicher Dauer und bei der Abgrenzung von Vordergrund und Hintergrund.

Während das marokkanische Arabisch in Erzählungen die Aspektopposition überwiegend durch den Gebrauch einfacher Perfektivformen (als Ereigniskette) und komplexer Prädikate (zur besonderen Kennzeichnung von Zeitstrukturen) nutzt, dominiert im Berberischen noch der Gebrauch einfacher Imperfektivformen; komplexe Prädikate kommen erst in zweiter Linie hinzu.

Der Gebrauch komplexer Prädikate in den mündlichen Texten des marokkanischen Arabisch ist nicht altersabhängig. Außer einigen Zweitklässlern, die nur sehr wenige komplexe Prädikate verwenden, gibt es in dieser Gruppe auch Siebtklässler und sogar Gymnasiasten. Auch im oberen Bereich (Nutzung über 20% der Verbformen) gibt es noch einige jüngere Schüler. Die berberophonen Schüler nutzen in ihren marokkanisch-arabischen Texten komplexe Prädikate seltener als ihre arabophonen Vergleichsgruppen.

Die Verschriftung führt eher zur Abnahme von komplexen Prädikaten. Dies aber nicht nur bei Schülern, deren Verschriftungen generell eine starke Vereinfachung der Textstruktur implizieren, sondern auch bei Siebtklässlern und Gymnasiasten. In diesem Bereich überlagert sich offenbar die Frage des literaten Textausbaus mit einer normativen Tendenz. Je länger und stärker die Schüler mit den normativen Mustern des Hocharabischen in Kontakt sind, desto deutlicher sind die Bemühungen, auch in ihren marokkanisch-arabischen Erzählungen solche Muster zu imitieren, besonders in der Verschriftung. Allerdings lösen sich auch einige der älteren Schüler stärker von diesen normativen Vorgaben als andere, indem sie auch in ihren schriftlichen Texten komplexe Prädikate zur Kontrastierung von Zeitverhältnissen beibehalten.

Beim Abbau komplexer Prädikate muß zwischen unterschiedlichen Koverben differenziert werden. Besonders stark vom Abbau betroffen ist *bqa*, das Kontinuative hervorhebt, während *kan* in Verschriftungen sogar häufiger verwendet wird. *kan* ist in dieser Funktion auch im Hocharabischen zugelassen.

In komplexen Prädikaten können Imperfektive und Partizipien genutzt werden. Schon jüngere Schüler setzen Partizipien in dieser Funktion ein. Ein Teil der älteren Schüler nutzt die Opposition von Partizip und Imperfektiv im komplexen Prädikat, um einfache Durative und habituellen Lesarten zu unterscheiden. Die berberophonen Schüler erwerben diesen Teil des marokkanischen Verbalsystems offenbar weniger leicht. In ihren Texten kommen fast keine Partizipien vor. Auch beim Gebrauch des Partizips, insbesondere im komplexen Prädikat, ist eine normative Dimension nicht auszuschließen. Sie ist aber weniger deutlich erkennbar als bei komplexen Prädikaten insgesamt.

Auch bei den Texten in Tarifit wird die Aspektopposition zur Gestaltung von Zeitverhältnissen genutzt, auch wenn der Anteil der Schüler, die keine oder fast keine Kontrastformen verwenden, fast doppelt so hoch ist wie bei den marokkanisch-arabischen Texten (23% gegenüber nur 12% im Mündlichen und 42% zu 24% im Schriftlichen). Im Unterschied zu den marokkanisch-arabischen Texten ist der Gebrauch einfacher Imperfektivformen im Berberischen vorherrschend (56% zu 24% im Mündlichen und 35% zu 24% im Schriftlichen). Der Anteil der Texte mit komplexen Prädikaten bleibt aber im Schriftlichen konstant, während der der einfachen Imperfektivformen abnimmt.

Auch im Berberischen ist die Nutzung der Aspektopposition nicht abhängig vom Schulalter der Sprecher. Dies gilt sowohl für den kontrastiven Gebrauch der Formen generell als auch für die Nutzung komplexer Prädikate. Im Schriftlichen zeigt sich der Einfluß des Schulalters deutlicher, und zwar insbesondere in der Nutzung komplexer Prädikate (Anstieg des Anteils der beiden älteren Schülergruppen von 23% auf 46%).

Einen normativ bedingten Abbau von Kontrastformen scheint es daher im Berberischen nicht zu geben. Ob sich dagegen umgekehrt im Schriftlichen das marokkanische Arabisch als Kontaktsprache, das offensichtlich komplexe Prädikate präferiert, stärker auswirkt und so zu einer relativen Zunahme komplexer Prädikate führt, muß offen bleiben.

Im Unterschied zu den komplexen Prädikaten erwies sich für das marokkanische Arabisch der Gebrauch des Imperfektivs in Hypotaxen als ein klassischer Indikator für den Aufbau literater Textstruktur. Jüngere Schüler vermeiden derartige Strukturen oft schon im Mündlichen und bauen sie in der Verschriftung in besonders großem Umfang ab. Ältere Schüler nutzen sie dagegen stärker, wobei ein Teil dieser Gruppe in der Verschriftung Hypotaxen sogar noch ausbaut. Dies gilt vor allem für syndetische Hypotaxen, die im marokkanischen Arabisch besonders markiert sind. Beim Ausbau von Hypotaxen wirken der Faktor des literaten Ausbaus und der der normativen Kontrolle nicht gegeneinander, sondern verstärken sich wechselseitig.

Als Pendant zur Nutzung des Imperfektivs in Hypotaxen wurde im Berberischen (Tarifit) der Gebrauch des Aorist als Subjunktiv gewählt. Die Verteilungen der berberischen Texte sind durchaus mit denen des marokkanischen Arabisch vergleichbar. Der wichtigste Unterschied besteht darin, daß im Berberischen auch jüngere Schüler den Aorist im Mündlichen verwenden, und ihn erst bei der Verschriftung in stärkerem Maße abbauen. Der Abbau von im Mündlichen bereits erreichten literaten Textstrukturen vollzieht sich also im Berberischen deutlicher als im marokkanischen Arabisch. Was die älteren Schüler angeht, begünstigt offenbar

eine längere schulische Sozialisation - auch ohne direkte normative Einflüsse - die Nutzung komplexerer Strukturen auch in Sprachformen, die aus der schulischen Domäne ausgeschlossen sind.

Beim Gebrauch der augmentierten Formen des Imperfektivs in den marokkanisch Arabischen gelang es leider nicht, das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren zufriedenstellend zu klären, da das vorliegende Korpus aus Oujda und Nador hierfür nicht ausreichte. Nicht augmentierte Imperfektivformen waren in Oujda evt. aufgrund der regionalen Varietät des marokkanischen Arabisch besonders häufig. Ihr Abbau bei den Verschriftungen könnte aber auch normativ beeinflußt sein. Bei den berberophonen Schülern könnte umgekehrt der besonders starke Gebrauch der Imperfektivformen einen Einfluß der marokkanischen *koiné* nahelegen. Der wesentlich geringere Abbau des Augments bei der Verschriftung könnte aber auch auf einen weniger starken Einfluß der hocharabischen Norm hindeuten.

In einem zweiten Schritt wurde die Nutzung der so analysierten Verbformen für bestimmte narrative Funktionen untersucht. Bei der Exposition dienen im marokkanischen Arabisch komplexe Prädikate einerseits der temporalen Situierung nicht nur der Rahmenhandlung, sondern der Erzählung insgesamt. Gleichzeitig wird aber die Durativmarkierung genutzt, um eine Handlung von längerer Dauer von den folgenden punktuellen Ereignissen abzugrenzen. Ein weiterer Ausbau der Exposition lag dann vor, wenn nicht nur dieser Kontrast hergestellt, sondern noch eine dritte, habituelle Ebene als Bezug aufgebaut wurde.

Der Erwerb der temporalen Situierung ist so grundlegend für das Erzählen im marokkanischen Arabisch, daß 4/5 aller Schüler diese Funktion realisieren. Einige Schüler beheben diesen Mangel, der im Mündlichen auch zufällig verursacht sein konnte, zumindest in der schriftlichen Fassung. Größer ist allerdings die Zahl der Schüler, die bei der Verschriftung wieder auf eine elementarere Ebene zurückfallen. Ein weiterer narrativer Ausbau über die einfache Kontrastierung hinaus ist relativ selten, findet sich aber auch bei einigen sehr jungen Schülern. Die berberophonen Schüler nutzen diese Möglichkeit in ihren marokkanisch-arabischen Texten fast nicht. Bei der Gestaltung der Exposition war kein Konflikt zwischen einer literaten und einer normativen Dimension erkennbar.

Die berberischen Texte unterscheiden sich formal insofern von denen des marokkanischen Arabisch, als die temporale Situierung nicht mithilfe eines Koverbs (*kan*), sondern durch eine Partikel (*tuya*) erreicht wird; die Struktur der Kopfmarkierung am Episodenanfang ist aber analog. Der Gebrauch der Partikel ist aber – auch an Erzählanfängen – in wesentlich geringerem Umfang obligatorisch als in der *darija*: Während im marokkanischen Arabisch in allen Altersgruppen über 70% der Kinder in der Exposition *kan* als Kopfmarkierung einsetzen, gilt dies im Berberischen nur für die schriftlichen Texte der Sechstklässler. In allen anderen Altersgruppen spielt der Gebrauch der Partikel zur Situierung nur eine untergeordnete Rolle.

Wiederum ist es die Aspektopposition, deren Nutzung in beiden Sprachen am stärksten übereinstimmt. Während aber bei den marokkanisch-arabischen Texten in der Exposition überwiegend nur ein einfacher Kontrast aufgebaut wird (42% aller Texte; berberische Texte: nur 17%), differenzieren die berberischen Texte zu 25% im Mündlichen und Schriftlichen nochmals zwischen habitueller und aktueller

Rahmenhandlung (marokkanisch-arabische Texte: nur 11%). Im Mündlichen wird diese Option im Berberischen auch stärker durch jüngere Kinder genutzt als im marokkanischen Arabisch. Im Schriftlichen allerdings ist der dominante Anteil der älteren Schüler in beiden Sprachen wieder gleich.

Als weiterer Indikator für die Kontrastierung der Aspektformen wurde eine Episode ausgewählt, in der mehrere Ereignisse von längerer Dauer interagieren. Wiederum ging es darum, den Ausbau dieser Episode mithilfe von komplexen Prädikaten oder anderen Kontrastformen zu untersuchen. Im marokkanischen Arabisch nutzen 14 diese Mittel zur Kontrastierung nicht (25%) und holen dies in der Verschriftung auch nicht nach. Dagegen lassen sich noch einmal sehr deutlich zwei Stufen der Ausgestaltung unterscheiden, wobei hier die berberophonen Schüler eher bei den besonders ausführlichen Texten zu finden sind. Die Verschriftung führt fast nie zu einem weiteren Ausbau, sondern eher zu einem Abbau narrativer Ausgestaltung.

Dagegen ist im Berberischen die Zahl der Texte ohne Aspektkontraste deutlich geringer (16%). Erst bei der Verschriftung fallen weitere 13 Texte (24%) auf dieses Niveau zurück. Dagegen nutzen im Mündlichen 44% der Berberophonen die Möglichkeit zu einer weiteren narrativen Ausgestaltung, während dies von den arabophonen Schülern nur 28% tun. Auch hier führt die Verschriftung wieder zu einer stärkeren Annäherung in der Verteilung der Schüler in beiden Sprachen.

Im Vergleich der Indikatoren für narrative Ausgestaltung zeigt sich insbesondere in den mündlichen berberischen Texten eine Tendenz zur Detailfreude und Differenzierung, wie es sie in vergleichbarem Maße bei den marokkanisch-arabischen Texten nicht gibt. Erst die Verschriftung führt auch im Berberischen zu einem deutlichen Rückgang dieser Strukturen. Dieser Unterschied zwischen beiden Sprachen, der sich gerade auch bei den berberophonen Gymnasiasten zeigt, obwohl deren hocharabischer Input mit dem der arabophonen Schüler etwa vergleichbar ist, spricht nicht nur für eine deutliche Entkoppelung normativer Einflüsse, sondern auch eine Diskrepanz zwischen dem Aufbau literater Textstruktur einerseits und narrativer Ausgestaltung andererseits, wie sie bei Sprachformen ohne säkulare literate Tradition generell beobachtet werden kann. Schüler, die narrative Ausgestaltung in dieser Weise nutzen, zeigen eine deutliche Verbundenheit mit kulturellen Traditionen, die mit ihrer Herkunftssprache verbunden sind.

Die Anlage der Untersuchung und die Auswahl der Variablen für den sprachübergreifenden Vergleich zielte darauf, den Einfluß unterschiedlicher Faktoren auf die Textgestaltung genauer zu bestimmen. Die Zusammenführung der Daten konnte daher nur in einer Weise erfolgen, die es erlaubt, unterschiedliche Textprofile in der Verfügung sprachlicher Mittel und ihrer Nutzung deutlich zu machen. Hierfür wurde das Verfahren der hierarchischen Clusteranalyse gewählt.

Die Clusteranalysen zum marokkanischen Arabisch ergaben, daß bei den mündlichen Texten nur bei einem Drittel der Texte jeweils alle Indikatoren in ihren Ausprägungen gemeinsame Tendenzen aufweisen, also einfache Textstruktur und geringer narrativer Ausbau einerseits (Cluster 3) und komplexe Textstruktur und starker narrativer Ausbau andererseits (Cluster 4) zusammen auftreten. Ein Großteil der Texte erreicht mittleren bis starken narrativen Ausbau nur mit relativ wenig komplexen Prädikaten (Cluster 1); umgekehrt erwies sich der Verzicht auf Hypotaxen als weniger gut mit

ausgebauten Expositionen, aber eher mit der Episode „unterwegs“ vereinbar (Cluster 5). Eine völlige Dissoziierung der formalen und der narrativen Indikatoren konnte jedoch nur bei fünf Texten festgestellt werden (Cluster 2).

In der Verschriftung erwies sich die Aufgabe, literate Textstruktur und narrative Ausgestaltung gleichermaßen zu verwirklichen, als zunehmend schwieriger. Entweder wurden deshalb Hypotaxen abgebaut (Zuwachs zum Cluster 5) oder komplexe Prädikate (Zuwachs zum Cluster 1). Völliger Verzicht auf komplexe Prädikate beeinträchtigte insbesondere die Gestaltung der Exposition (Cluster 2). Am negativen Pol kamen neue Texte hinzu und erhärteten so die starre Zuordnung nach schulischen Jahrgangsstufen.

23 der mündlichen berberischen Texte weisen dagegen bei allen vier Indikatoren hohe Ausprägungen auf (Cluster 2), und nur 12 Texte lagen in allen Bereichen (außer dem Gebrauch des Aorist) weit zurück. Charakteristisch ist ein Cluster mit niedrigen Werten in der Formanalyse (Kontrastformen und komplexe Prädikate), aber hohen Werten in der narrativen Ausgestaltung (Cluster 1). Ein hoher Anteil an Kontrastformen kommt (auch bei geringem Gebrauch von Hypotaxen) gemeinsam mit hohen Werten für narrative Ausgestaltung der Episode vor, während hier die Kontraste in der Exposition wenig genutzt werden (Cluster 3).

Der wichtigste Unterschied zwischen beiden Sprachen liegt vor allem darin, daß im marokkanischen Arabisch weniger mündliche Texte komplexe Prädikate nutzen (MA-Cluster 1), als dies im Berberischen mit Kontrastformen generell (einfache Imperfektivformen und komplexe Prädikate) geschieht (TR-Cluster 2). Ein beiden Sprachen gemeinsamer Texttyp (MA-Cluster 5; TR-Cluster 3) kombiniert eine große Zahl von Kontrastformen mit starkem Ausbau der Episode und Schwächen in den beiden anderen Bereichen. Dagegen verhalten sich zwei kleinere Cluster genau spiegelverkehrt zueinander: im Berberischen wird hier narrativer Ausbau mit wenig literater Textstruktur verbunden (TR-Cluster 1), während sich im marokkanischen Arabisch stark literate Textstruktur nicht in entsprechender narrativer Ausgestaltung niederschlägt (MA-Cluster 2).

Bei der Verschriftung setzt sich im Berberischen in größerem Umfang als im marokkanischen Arabisch ein Texttyp durch, bei dem schwache literate Textstruktur und geringer narrativer Ausbau gemeinsam auftreten (TR-Cluster 4: 22 Texte). Das entsprechende Cluster im marokkanischen Arabisch umfasste nur 19 Texte. Im Berberischen fallen auch neun Texte auf dieses Niveau zurück, während im marokkanischen Arabisch 10 Texte des erfolgreichsten Clusters nur in ein mittleres Cluster (MA-Cluster 1 oder 5) wechseln.

Umgekehrt weisen im Berberischen aber acht Texte auch im Schriftlichen hohe Werte in allen Analysebereichen auf (TR-Cluster 1). Alternativ hierzu gibt es bei 12 Texten die Strategie, im schriftlichen die Subordinationen mit Aorist abzubauen und die Episode „Unterwegs“ zu vereinfachen (TR-Cluster 4). Der Abbau von Kontrastformen bleibt als clusterbildender Faktor dagegen im Schriftlichen marginal (TR-Cluster 3).

Die Clusteranalysen in beiden Sprachen bestätigen Tendenzen, die bereits bei den einzelnen Indikatoren deutlich wurden: 1. Im Berberischen fällt der normative Einfluß

beim Abbau komplexer Prädikate weg. 2. Im Berberischen sind die Widersprüche zwischen narrativer Ausgestaltung und literater Textstruktur deutlicher und führen bei der Verschriftung zu einem entsprechenden Umbau. 3. In beiden Sprachen verstärkt die Verschriftung den negativen Pol von Texten mit niedrigem narrativen Ausbau und gleichzeitig geringer narrativer Ausgestaltung, wobei diese Verschiebung im Berberischen nochmals etwas deutlicher ausfällt.

Während beim marokkanischen Arabisch normative Faktoren schon im Mündlichen den literaten Ausbau und die narrative Ausgestaltung der Texte beeinträchtigen, verselbständigt sich im Berberischen der narrative Ausbau teilweise auf Kosten der literaten Textstruktur. Das Fehlen einer eigenen schriftsprachlichen Tradition für das Berberische – im Unterschied zum marokkanischen Arabisch, das über das verwandte Hocharabische grundsätzlich einen einfacheren Zugang zur Schriftform hat – beeinträchtigt in besonderem Maße die Spontanverschriftungen, und zwar sowohl in der literaten Textstruktur wie im narrativen Ausbau.

5. Kapitel : Die Orthographieanalysen der Spontanverschriftungen der marokkanischen Schüler

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Orthographieanalysen der Spontanverschriftungen im marokkanischen Arabisch (Darija) und im Berberischen (Tarifit) vorgestellt. Der Analyse liegen zwei sich überlagernde Herangehensweisen zugrunde. Einerseits geht es darum, in den jeweils vier verschiedenen Altersgruppen Stadien des Erwerbs bestimmter orthographischer Regularitäten zu ermitteln, die funktional im Sinne schriftkultureller Praxis sind, insofern sie nicht nur an den Erwerb des arabischen Schriftsystems (im materiellen Sinne), sondern auch an Konzepte der wörtlichen Repräsentation sprachlicher Strukturen (des Hocharabischen) gebunden sind. Die Spontanverschriftungen in den (bisher) nicht als Schriftsprachen genutzten Sprachen dienen hier als indirekte Indikatoren orthographischer Kompetenz. Sie ergänzen und erweitern damit die in Kapitel 3 vorgestellte Analyse der Diktate in Hocharabisch.

Andererseits geht es darum, die Art der Nutzung dieses zum Teil noch emergenten, zum Teil schon erworbenen Regelsystems genauer zu bestimmen: dominiert ein normativer Bezug zum Hocharabischen, der möglichst große Übereinstimmung der Schreibungen mit Wörtern des Hocharabischen um den Preis von Konsistenz und Lesbarkeit anstrebt, oder werden umgekehrt im Sinne einer stringenten heterozentrischen Verschriftung der Herkunftssprache auch Normverstöße mit dem Hocharabischen in Kauf genommen?

In diesem Umgang mit schriftkulturellen Anforderungen (hier auf orthographischem Gebiet) lassen sich unterschiedliche Schreibstrategien identifizieren, die mit Spracheinstellungen und anderen soziokulturellen Indikatoren korreliert und damit als Indikatoren für die jeweilige Identitätsentwicklung herangezogen werden können. Dies gilt gerade auch dort, wo sie mit Indikatoren aus anderen Bereichen nicht kongruieren.

Das Kapitel ist in vier Teile gegliedert, die der Architektur orthographischer Systeme entsprechen.²⁰ Abschnitt 1 stellt Probleme der Wortausgliederung dar. Abgesehen von der Frage, wann sich das Prinzip der Wortausgliederung in den Spontanverschriftungen durchsetzt, stehen in diesem Abschnitt insbesondere Frage der Zusammen- und Gtrenntschreibung bestimmter Funktionswörter (Präpositionen, Pronomina, präverbale Elemente) im Mittelpunkt. Der zweite Abschnitt behandelt systematisch den Einfluß grammatischer Markierungen des Hocharabischen in den Texten, und zwar der Definitheitsmarkierung von Nomina, der Femininmarkierung von Nomina, der Schreibung des Alif Maqsura und der Schreibung des stummen Alif bei nicht-nominalen Formen. Im dritten Abschnitt stehen Schwierigkeiten bei der Repräsentation von Vokalen im Vordergrund; die Nutzung des Systems der Hilfszeichen und der Erwerb der Pleneschreibung bei Vollvokalen werden ebensp behandelt wie die systematische Nutzung der Pleneschreibung in Abweichung von normativen Vorgaben. Der letzte Abschnitt dient der Zusammenfassung der Daten aus den Teilkapiteln. Hierzu werden sowohl ein Index des Orthographieerwerbs Arabisch und ein Index der Differentschreibung für die beiden Varietäten marokkanisches

²⁰ siehe den ersten Projektbericht Maas / Mehlem 2003: 307ff. für eine systematische Begründung des Aufbaus. Zu den Besonderheiten der arabischen Schrift, ihrer Zeichen, orthographischen Konventionen und Hilfszeichen (Schakel) siehe Maas / Mehlem 2003, insbesondere S. 539ff sowie die Tabellen im Anhang, S. 348-50.

Arabisch und Berberisch gebildet. Zum Abschluß werden Verschriftungen derselben Schüler in beiden Sprachen untersucht.

In dem Kapitel werden vorwiegend die Schülertexte aus Oujda und Nador berücksichtigt. In der Zusammenfassung wird aber auch auf die Profile einzelner Kinder aus Berkane, die in den Fallstudien des 2. Kapitels vorgestellt wurden, verwiesen.

5.1. Die Markierung der Wortgrenzen

5.1.1. Einführung

Zu den wichtigsten Strategien, einen Text in einer für den Leser zugänglichen Form zu strukturieren, gehört die Gliederung dieses Textes in Äußerungseinheiten und dieser Äußerungseinheiten wiederum in orthographische Wörter. Wenn Lerner versuchen, diese Ausgliederung von Elementen einer Äußerung in ihrer gesprochenen Sprache zu fundieren, bietet diese hierfür nur wenige Anhaltspunkte: eine Äußerung ist primär durch Betonungen und Pausen in Intonationseinheiten gegliedert, die in der Regel der thematischen Orientierung (Thema-Rhema-Gliederung) entspricht.

Orthogonal hierzu steht die Gliederung in Wörter, die als lexikalische Einheiten verstanden werden, in denen Elemente des Weltwissens gespeichert sind. Die traditionelle Sprachdidaktik, in Marokko nicht anders als in Deutschland, ordnet solchen Elementen unmittelbar enzyklopädische Sinnstrukturen zu („Dingwörter“, „Tuwörter“ und dgl.). Sie unterscheidet zwischen den Kernen der Ausgliederung, die als lexikalische Elemente, „Inhaltswörter“ (Autosemantika) gefaßt werden, deren phonetischer Gestalt eine relativ konstante Bedeutung zugeordnet werden kann, die von der Artikulation in einem Satz zunächst unabhängig existiert. Daneben gibt es eine Reihe von Satelliten, deren Bedeutung sich nur aus ihrer Verknüpfung mit anderen Elementen einer Äußerung ergibt. Diese grammatischen Funktionswörter (Synsemantika), die prosodisch oft mit den Autosemantika, auf die sie sich beziehen, eng verbunden sind, stellen einen kritischen Bereich der Getrennt- oder Zusammenschreibung dar, auch nachdem das Prinzip der Wortausgliederung bereits erworben ist.

Die Sprachen und ihre orthographischen Systeme unterscheiden sich in hohem Maße danach, in welchem Grad solche grammatische Elemente die Form relativ selbständiger und damit auch graphisch getrennt zu repräsentierender Wörter annehmen. Diese Frage stellt sich zunächst auf der Ebene des Sprachbaus. In stark isolierenden Sprachen wie z.B. dem Chinesischen entspricht jeder grammatischen Kategorie ein eigenes Wort, es gibt keine oder nur in sehr geringem Umfang Flexionsmorphologie. Im Schriftsystem können dort daher alle Wörter als selbständige graphische Einheiten repräsentiert werden. Ein Gegenbeispiel ist das Türkische, das die meisten grammatischen Funktionselemente in Form gebundener Morpheme ausdrückt, die an das Ende eines Wortstammes treten. Bei der Orthographie des Türkischen ist es daher naheliegend, diese Morpheme alle als Teil eines einzigen graphischen Wortes zu repräsentieren.

Sprachen mit fusionierender Morphologie wie das Deutsche, das Arabische und das Berberische können zwischen diesen Polen angeordnet werden: ein Teil ihrer grammatischen Kategorien ist wortförmig, ein Teil gebunden. Hier eröffnen die orthographischen Systeme unterschiedliche Möglichkeiten der Getrennt- und Zusammenschreibung. Während die Orthographie des Deutschen hier sehr stark zu einer wortförmigen Schreibung der meisten grammatischen Kategorien tendiert, präferiert das Arabische in hohem Maße Zusammenschreibung.

Auf der Achse der Wortschreibungen kann der Orthographie-Erwerb zumindest in alphabetischen Schriftsystemen als Fortschritt in der Ausgliederung von Wörtern beschrieben werden. Da Schreibanfänger in der Regel noch keine Texte, sondern nur isolierte Wörter schreiben, wird dieser Zusammenhang meist erst dann sichtbar, wenn Kinder mit der Aufgabe konfrontiert werden, einen Text zu verschriften. Den Grenzwert bildet die Schreibung des ganzen Textes ohne Wortgrenzen, sozusagen als ununterbrochener Schriftzug, *scriptio continua*. Unter den in diesem Projekt analysierten Texten sind zumindest zwei berberische Texte von Zweitklässlern noch sehr stark diesem Muster verhaftet. (N50)

5.1.1.

إنسرخممشغسناك

i- nna ~as | rux | mamf | γ~as | n- gg

(8) 1 (9) 3 2 5 (6) (7) 4

3SM-sag:PF=3S jetzt wie FUT=3S 1P-mach:AOR

Er sagte zu ihr: Was machen wir jetzt mit ihm?

Innerhalb dieser Sequenz, die selbst durch ein Spatium und ein Zeilenende vom übrigen Text abgetrennt ist, gibt es nur zwei Spatien. Das erste steht obligatorisch nach dem Buchstaben Alif, der nie nach rechts verbunden werden darf, aber in diesem Fall als Repräsentant der ersten Silbe [i-] und Teil des Verbs *i-nna~s* „er sagte“ ist. Auch das zweite Spatium ist nur graphisch motiviert, es steht nach dem Buchstaben *ra* <ر> [r], der ebenfalls nicht nach links gebunden werden darf. Auch hier korrespondiert mit diesem Spatium keine Wortgrenze, da zu dem Wort *rux* „jetzt“ <رخ> noch ein weiterer Konsonant gehört.

Das Beispiel veranschaulicht, vor welchen Schwierigkeiten die beginnenden Schreiber stehen, wenn sie innerhalb einer Äußerung einzelne Elemente als orthographische Wörter ausgliedern sollen. Im vorliegenden Fall ist wörtliche Rede in einen erzählenden Text eingebettet, das heißt, es müßten zunächst diese beiden Strukturen voneinander abgetrennt werden, also das Matrixverb „er sagte“ (1) vom Inhalt der wörtlichen Rede. Der Inhalt der wörtlichen Rede selbst kann dann wieder in zwei Teile gegliedert werden

- der mit dem Fragewort signalisierte Äußerungsfokus (2), dem ein schwächer betontes Adverb (3) vorangeht
- die übrigen, schwächer betonten Äußerungselemente, in denen auch das Thema im Sinne der bereits bekannten Information (die Protagonisten der Handlung „wir“) enthalten ist (4-7).

- Markierungen von Tempus oder Modus, die zwar auf einem Verb operieren, aber nicht immer direkt mit dem Verb verbunden sein müssen. Hier kann ein enklitisches Pronomen zwischen beide treten. Auch derartige Partikeln sind Klitika im Unterschied zu den Tempusaffixen des Deutschen

Klitika können daher definiert werden als silbisch unselbständige Elemente, die z.B. keinen Vokal als Kern oder keinen Silbenanfangsrand enthalten. Sie können kein eigenes phonologisches Wort bilden, sondern bilden mit einem anderen Wort, einer sogenannten Wirtsform, eine prosodische Einheit. Dies gilt, obwohl sie nach grammatischen Kriterien Sollbruchstellen bilden können (also z.B. von der Wirtsform abgetrennt bzw. permutiert werden können). Die Bestimmung eines Morphems als klitisch folgt also phonologischen Kriterien, nämlich

- ob es silbisch unselbständig ist,
- ein silbisches Potential haben
- oder potentiell ein eigenes phonologisches Wort bilden kann.

Auch potentiell phonologische Wörter können zu Klitika werden, wenn sie entsprechend reduziert werden. In einem normalen Sprechtempo kommt es bereits relativ häufig zu derartigen Reduktionen im Satz-Sandhi (Maas 1999a: 306f).

Die Orthographien verfahren sehr unterschiedlich darin, von welchen Phänomenen des Satz-Sandhi bei der Wortausgliederung abstrahiert wird, welche sprachlichen Formen als Explizitformen einen selbständigen Wortstatus oder nur den eines Klitikums erhalten. So behandelt zum Beispiel das Hocharabische die sogenannten „verbundenen Personalpronomina“ als Klitika und nicht als selbständige Wörter, obwohl sie z.T. silbisch selbständig sind:

5.1.3

phonologische Form	baɪ.tu~hu	Nomen mit suffigiertem Personalpronomen: „sein Haus“
orthographische Repräsentation	بيته <bjth> ²¹	Einwortschreibung mit zusammengescribenem Pronomen: arabisches Muster
	بيت ه <bajtu hu>	Zweiwortschreibung mit Explizitform: deutsches Muster

Das Deutsche behandelt dagegen die Pronomina immer als invariabel, egal, in welchem Äußerungskontext sie artikuliert werden, und sieht hierfür eine eigene Wortschreibung vor, auch wenn sie phonetisch stark reduziert sind:

5.1.4.

phonologische Form	kɔmstə	Verb mit reduziertem Personalpronomen
orthographische Repräsentation	*<kommste>	Einwortschreibung mit zusammengescribenem Pronomen: arabisches Muster

²¹ In diesem Fall ist Zusammenschreibung auch dadurch bedingt, daß für die Silbe [hu] nur ein graphisches Zeichen <ه> "h" verwendet wird. Suffigierte Pronomina werden aber auch dann als Klitika

behandelt, wenn sie mit zwei Zeichen geschrieben werden, wie bei der 1. Person Plural <نا> "na:"

<kommst du?> Zweiwortschreibung mit Explizitform:
deutsches Muster

Das Französische²² nimmt eine mittlere Position ein. Es erlaubt die Klitisierung am rechten Rand der Wirtsform mithilfe des Bindestrichs, der eine abgestufte Wortwertigkeit des Pronomens signalisiert:

5.1.5. $pr\bar{a}\sim l\bar{e}$
 prends-le
 “nimm es”

Am linken Rand der Wirtsform ist aber die Rekonstruktion eines selbständigen Pronomens erforderlich, wie im Deutschen:

5.1.6.

phonologische Form	$ʒ\bar{e} l pr\bar{a}$	Pronomen und Verb mit eingefügtem reduziertem Personalpronomen
orthographische Repräsentation	*<jeleprends>	Einwortschreibung mit zusammengescribenen Pronomina: arabisches Muster
	*<je le-prendes>	abgestufte Wortwertigkeit des 2. Pronomens analog zu 5.1.5
	<je le prends>	Zweiwortschreibung mit Explizitform: deutsches Muster

Nur im Falle von Vokalelision vor einem vokalisch anlautendem folgenden Wort wird – mithilfe des Apostrophs am linken Rand – auch hier die Klitisierung markiert, da das Pronomen seine silbische Selbständigkeit verliert:

5.1.7.

phonologische Form	$ʒe$ „ich habe“	Pronomen und Verb als ein phonologisches Wort
orthographische Repräsentation	*<jai>	Einwortschreibung mit zusammengescribenem Pronomen: arabisches Muster
	<j'ai>	Ein-Wort-Schreibung mit Binnengliederung wegen Vokalelision: französische orthographische Norm
	*<je ai>	Zwei-Wort-Schreibung mit rekonstruierter Explizitform: deutsches Muster

Die Analyse der Klitisierung verlangt also eine Unterscheidung von drei Analyseebenen: 1. Die grammatisch-syntaktische; 2. die phonologische und 3. die orthographische. Für die folgende Darstellung werden die folgenden beiden Ebenen strikt voneinander unterschieden: 1. Die Ebene der unvollständigen Ausgliederung von Wörtern aus einer Äußerung oder einem Text. 2. Die Ebene der Behandlung von grammatischen Kategorien, die klitisiert werden.

²² Der Fall des Französischen ist insbesondere für ältere marokkanische Schüler in Marokko von Bedeutung, da hier nicht nur ein konkurrierendes Schriftsystem, sondern auch ein anderes Modell für die Behandlung von Klitika genutzt werden kann – und z.B. im Internet-Chat auch genutzt wird.

5.1.2. Die kritische Schwelle der Wortausgliederung

Unvollständige Ausgliederungen von Äußerungen aus dem Text treten nur relativ marginal bei Schülern der 2. Klasse und noch seltener bei Schülern der 3. Klasse auf. Häufiger kommt es dagegen vor, daß innerhalb einer Äußerung die Ausgliederung von Inhaltswörtern noch nicht gelingt. Auch diese Fälle betreffen aber nur die Texte der beiden jüngsten Jahrgangsstufen. Bei den Unsicherheiten in der Wortausgliederung auf Äußerungsebene lassen sich jeweils ein nominaler und ein verbaler Bereich unterscheiden.

Wortausgliederung im nominalen Bereich

Tab.: 5.1. Fehlende Wortausgliederung im nominalen Bereich

Sprache	Klasse	Determinative			Nominalsätze			gesamt
		Det: <i>tokens</i> je Text:	Zusammenschreibung		<i>tokens</i> je Text:	Zusammenschreibung		
abso- lut	in %		abso- lut	in %		<i>tokens</i> je Text:		
MA (15)	2. Kl	2,4	1,1	44%	0,7	0,3	36%	1,8
MA (15)	3. Kl	3,1	0,4	13%	1,9	0,6	32%	1,2
		Indef						
TR (15)	2. Kl	2,1	1,1	53%		0,1		1,5
TR (15)	3. Kl	1,7	0,5	32%		0,5		1,4

Im nominalen Bereich lassen sich zwei Hauptkontexte unterscheiden:

- Determinative, die vor dem Nomen stehen, und mit diesem (und der Definitivmarkierung des marokkanischen Arabisch) zusammengeschrieben werden
- Nominalsätze, in denen ein nominales Element z.B. mit einem Fragewort oder einer Präpositionalgruppe zusammengeschrieben wird.

Bei den marokkanisch-arabischen Texten fällt auf, daß Determinative vor allem bei den Zweitklässlern mit Nomina zusammengeschrieben werden. Es handelt sich meist um phonetisch nicht mehr zergliederbare Einheiten wie (O107:5)

5.1.8.

هديب
haddib
had d- dib
DEM DEF Schakal

Diese werden nur mit einem „dal“ <ﺩ> verschriftet, das gleichzeitig den Endrand des

Demonstrativums, die Definitivmarkierung und den Anfangsrand des Nomens repräsentiert. Es kommen aber auch weitergehende Zusammenschreibungen vor, deren phonetische Form eine Zergliederung erlauben würde (O50:1)

5.19.

هدكافلح
hadakfəllaħa
hadak l- fəllaħa

DEM DEF Bauern

Während derartige Schreibungen bereits bei den Drittklässlern stark zurückgehen, bilden bei dieser Gruppe Nominalsätze immer noch ein Problem. Es handelt sich dabei um Nominalsätze ohne ein lexikalisches nominales Element im Vorfeld, wie z.B. (O114:13)

5.1.10.

فرها لمكل
fərraha lmakla
fin ra~-ha l- makla
wo PRÄS-3SF Essen

Das Fragewort bildet hier den Fokus des Nominalsatzes, unmittelbar gefolgt von einem Präsentativ und dem suffigierten Personalpronomen. Das nachgestellte Nomen kann als Herausstellung interpretiert werden, da es für das Verständnis des Satzes nicht mehr notwendig ist, sondern nur noch eine Erweiterung des im vorher bereits genannten Themas darstellt.

Allerdings gibt es auch Zusammenschreibungen, die eine Nominalgruppe mit einem lexikalischen Nomen einschließen (O118:8)

5.1.11.

رهفيوحدلحبب
rahafijawaħlħbuba
ra~ha fi~ja waħ~ l- ħbuba
PRÄS=3SF in=1S INDEF~ DEF- Blase

Diese Satzmuster entziehen sich stärker einer analytischen Durchgliederung wie Verbalsätze, auch wenn diese – zumindest bei den Zweitklässlern – ebenfalls bestimmte Auffälligkeiten aufweisen (s.u.).

Bei den berberischen Texten ist unter den Determinativen nur die Indefinitmarkierung zu berücksichtigen, da Demonstrative am rechten Wortrand angefügt werden und daher nicht mit den Demonstrativa des marokkanischen Arabischen vergleichbar sind (siehe hierzu eine eigene Analyse)

Wie die Tabelle zeigt, werden die Indefinitmarkierer in großem Maß zusammengeschrieben, die deutlich über den Werten der darija liegen, obwohl es sich um weniger Kontexte je Text handelt. Der Rückgang bei den Drittklässlern fällt auch deutlich geringer aus als bei den arabophonen Kindern.

Dafür sind Nominalsätze als Kontexte fehlender Wortausgliederung sehr viel weniger relevant. Bei den Zweitklässlern liegt hierzu nur ein einziger Beleg vor, und auch bei den Drittklässlern ist dieser Bereich innerhalb der Wortzusammenschreibungen im nominalen Bereich nur noch einer unter mehreren. Daneben spielt auch die Zusammenschreibung des Adjektivattributs und der Apposition mit ihrem Kopf eine gewisse Rolle.

Wortausgliederung im verbalen Bereich

Im verbalen Bereich betreffen die Zusammenschreibungen in beiden Sprachen

- direkte Objekte
- vom Verb regierte Präpositionalgruppen und
- nachgestellte Subjekte

In den Zählungen der folgenden Tabelle werden die jeweiligen Anteile der auffälligen Schreibungen an der Gesamtzahl der entsprechenden syntaktischen Kontexte nicht berücksichtigt.

Tab: 5.2. Fehlende Wortausgliederung im verbalen Bereich

darija	Rel	V+DO V+PP	V+Subj	V+V kan+V	sonstige	gesamt
2. Klasse	0,1	1,4	0,6	0,6		2,7
3. Klasse	0,1	0,3	0,0	0,0		0,4
tarifit						
2. Klasse		0,7	0,07	0,2	0,2	0,3
3. Klasse		1,3	0,6	0,2	0,4	2,5

Die Zahlen bezeichnen Durchschnittswerte der jeweils in den Altersgruppen zusammengeschriebenen *tokens*.

Im marokkanischen Arabisch sind es innerhalb des Verbalsatzes vor allem die Komplemente des Verbs, die besonders häufig mit dem Verb zusammengeschrieben werden. Dies sind allein die Hälfte der Zusammenschreibungen bei den Zweitklässlern und sogar drei Viertel der insgesamt nur noch sehr geringen Zusammenschreibungen bei den Drittklässlern.

Auch hier sind es bevorzugt Muster mit Geminatenbildung über die Morphemgrenze hinweg, die die Wortausgliederung erschweren: (O51:1)²³

5.1.12

درسو # ميت

darrasu # mijjət

dar ras~u mijjət

mach:PF.3SM Kopf=3SM tot

„Er stellte sich tot.“

Seltener werden auch ganze Präpositionalgruppen mit einem lexikalischen Nomen mit dem Verb zusammengeschrieben, wie in (O50:11):

5.1.13.

خلني # نمشعندولد

xəllini # nəmʃiʃənduladi

xəlli~ni n- mʃi ʃənd ulad~i

²³ Hier überlagert sich das Problem der Wortausgliederung mit dem der Geminatenschreibung im Arabischen, die eine Doppelung des Konsonantenzeichens nur dann zulässt, wenn eine Wortgrenze vorliegt.

lass:PF.3SM=1S 1S-geh:IPF zu Kinder=1S
„Laß mich zu meinen Kindern gehen! “

Hier ist die einzige Wortgrenze der Zeilenumbruch nach [xəlli~ni].

Etwa gleich häufig sind Zusammenschreibungen des Verbs mit dem folgenden Subjekt, seltener auch mit dem vorausgehenden Subjekt: (O50:10)

5.1.14.

طحتلوحدجغم # نتعليب
təhtluwaħədzuɣma # ntaɪlħlib
təħ -t l~u waħəd zuɣma ntaɪ l- ħlib
fall:PF-3SF zu=3SM INDEF Tropfen # von DEF-Milch
„Es fiel ihm ein Tropfen Milch herunter.“

Bei den berberischen Texten treten semantisch durchaus vergleichbare Kontexte auf, z.B: beim direkten Objekt:

5.1.15.

إكيخفنس # يموث
i- gga ixf~nəs # j- mmuθ
i- gga **ixf ~nnəs** **j- mmuθ**
3SM-mach:PF selbst=3SM 3SM-sterb:PF
„Er stellte sich tot.“

Relativ selten sind bei den berberischen Schülern Zusammenschreibungen der ganzen Verbalgruppe einschließlich eines nominalen Komplements wie in N56, S5)

5.1.16

صوضعتوين
siwəðajsaθawainu
s- iwəð ~aji ɣa θawa ~inu
KAUS-bring:AOR =1S zu Kinder=1S
„Nimm mich mit zu meinen Kindern.“

Zusammenschreibungen von Verb und Subjekt sind besonders selten, wenn das Subjekt vorangestellt ist. Da die Zweitklässler diese Wortstellung präferieren, trete solche Zusammenschreibungen auch nicht auf. Die Zunahme dieses Phänomens bei den Drittklässlern ist vor allem der Tatsache geschuldet, daß vor dem Subjekt häufig das inchoative Koverb *i-kka* („er ging daran, etwas zu tun“) steht, das unterschiedliche diskursive Funktionen haben kann (am Anfang der Erzählung ist es sehr stark konventionalisiert im Sinne von „es war einmal“). Auch später steht es häufig an Episodengrenzen. Nach dem Subjekt folgt meist ein zweites Verb, das sich auf dasselbe Nomen bezieht. Diese Struktur gibt es bei den Verschriftungen der Zweitklässler noch sehr selten (N42, S1)²⁴:

5.1.17

²⁴ zur Verteilung der komplexen Prädikate in den Schülertexten, zu denen diese Struktur gehört, vgl. Kap. 4.3.

إكوغيور # إناس # إوشن

ikkawəyjur # innas # iwuffjən

i- kka uyjur i- nnas i~ wuffjən

3SM-aufsteh:PF Esel.CS 3SM-sag:PF zu =Schakal.CS

„Der Esel stand auf und sagte zum Schakal.“

Oder: Es war einmal ein Esel, der sagte zum Schakal.

Anteil der Lerner mit Unsicherheiten in der Wortausgliederung

Die Beherrschung der Wortausgliederung ist ein Meilenstein im Orthographierwerb, der normalerweise im 2. Schuljahr erreicht wird. Die Befunde bei den experimentellen Schreibungen im Berberischen und marokkanischen Arabisch zeigen, daß hier eine Verzögerung eintritt. Um für jeden Lerner den Anteil der noch nicht ausgegliederten Wörter in bezug auf die Textlänge zu bestimmen, wurde alle Fälle der in diesen Unterkapitel behandelten Zusammenschreibungen addiert und durch die Zahl der im Text enthaltenen Vollvokale geteilt. Das Ergebnis zeigt zwar nicht den genauen prozentualen Anteil der Zusammenschreibungen, wohl aber dessen Gewicht im Verhältnis zur Textlänge.

Von den 15 berberophonen Drittklässlern weisen knapp über die Hälfte Unsicherheiten in der Wortausgliederung auf. Um den Grad der Unsicherheiten in diesem Bereich zu bestimmen, wurden die Autosemantika des Textes gezählt, da diese auch nach der arabischen Matrix immer als eigene Wörter ausgegliedert werden müssen. Betrug der Anteil fehlender Abtrennungen an der Gesamtzahl der Autosemantika weniger als 8%, konnten diese Zusammenschreibungen als marginal eingestuft werden. Bei Werten von über 8% war dagegen von relativ starken Unsicherheiten bei der Wortausgliederung auszugehen. In beiden Gruppen gibt es jeweils 4 Schüler (große Unsicherheiten: N42, N56, N67, N72, kleinere Unsicherheiten: N54, N55, N58, N65).

Von den 15 berberophonen Zweitklässlern weisen nur zwei sehr viele Zusammenschreibungen von Inhaltswörtern auf; dies sind dieselben Schüler, die auch in hohem Grade über Satzgrenzen hinweg zusammenschreiben, sodaß eine deutliche Tendenz zur *scriptio continua* vermutet werden kann. Bei fünf weiteren Schülern kommen vereinzelte Zusammenschreibungen vor. Die Zweitklässler, deren Texte allerdings auch erheblich kürzer sind als die der Drittklässler, weisen damit keine höheren Anteile an fehlenden Wortausgliederungen auf als die Drittklässler. In beiden Altersgruppen umfaßt die Zahl der Schüler mit relativ starken Unsicherheiten bei der Wortausgliederung nur etwa ein Siebtel bis ein Viertel.

Tab: 5.3. Darija: Grade nicht erfolgter Wortausgliederung

darija	Grad der nicht erfolgten Wortausgliederung (im Verhältnis zur Textlänge)				
	≥ 8%	≥ 6%	≥ 4%	≥ 2%	< 2,0
2. Klasse	050 (16,9), 051 (13,9) 067 (14,0), 107 (29,6) 108 (12,0), 109 (16,7) 121 (20,0)	071 (6,1) 119 (6,1)	073 (5,7)	65 (2,8)	4 weitere
3. Klasse	118 (14,8)	061 (6,4)		117 (3,0)	9 weitere

		116 (7,7)		113 (3,3)	
				063 (2,2)	

Von den arabophonen Zweitklässlern weisen 11 fehlende Wortabtrennungen auf, die über den kritischen Bereich möglicher Klitisierungen hinausgehen. Es gibt vier Schüler im mittleren Bereich (zwischen einer und sechs fehlenden Wortausgliederungen je Text) und sieben mit großen bis sehr großen Unsicherheiten bei der Wortausgliederung (O50, O51, O67, O107, O108, O109 und O121). Der Durchschnittswert der unvollständigen Wortausgliederungen beträgt bei den Zweitklässlern 4,5 Zusammenschreibungen / Text.

Von den arabophonen Drittklässlern weisen nur 6 Schüler Zusammenschreibungen auf, die auf Unsicherheiten bei der Wortausgliederung zurückgehen. 5 dieser Schüler haben aber höchstens 2 bis 3 fehlende Wortausgliederungen im Text, und nur 1 Schüler (O118) hat acht Zusammenschreibungen.

Im Vergleich sind also die Unsicherheiten bei der Wortausgliederung bei den arabophonen Schülern in der zweiten Klasse etwa gleich groß wie bei den berberischen; die Abnahme ist in der dritten Klasse ist aber bei den arabophonen Schülern deutlicher, ohne daß es zu einem völligen Verschwinden solcher Zusammenschreibungen kommt.

5.1.3. Probleme der Getrennt- und Zusammenschreibung von Funktionswörtern

Zusammenschreibung innerhalb des Verbkomplexes I : Präverbien

Im Bereich der phonetisch oft reduzierten Funktionswörter ist auch bei älteren Schülern ein relativ hoher Grad an Variation festzustellen. In der Orthographie des Hocharabischen sind solche Elemente meist Anwärter für eine Zusammenschreibung. Beim Verbkomplex im engeren Sinne sind folgende invariable grammatische Elemente, die vor dem Verb stehen und dieses modifizieren, mögliche Kandidaten für Zusammenschreibung:

- Negationen,
- Augmente, die das Verb aspektuell markieren,
- koordinierende Partikeln, die das Verb an das Vorausgehende anschließen,
- Fragewörter.

In den beiden betroffenen Varietäten sind diese Kategorien unterschiedlich gut für eine Analyse der Zusammenschreibung geeignet:

- im Marokkanischen Arabisch wird der wichtigste Konnektor *w* „und“ meist mit dem Buchstaben <و> verschriftet, der nicht nach rechts verbunden werden kann.

Damit bleibt die Frage, ob hier Klitisierung vorliegt, unentscheidbar;

- im Berberischen dient häufig die reihende adverbiale Partikel *ufa* „und dann“ demselben Zweck. Hier ist eine Analyse der Zusammenschreibung möglich.

Aufgrund dieser Unvergleichbarkeit können aber in diesem Bereich keine Sprachvergleiche vorgenommen werden.

Analoges gilt für die Negation:

- im Marokkanischen Arabisch wird diese durch die beiden Morpheme °*ma*° und °*f*° ausgedrückt, die eine Klammer um das Verb bilden. Die Zusammenschreibung des ersten Teils mit dem folgenden Verb ist dann zweifelsfrei erwiesen, wenn das Morphem nur durch den Buchstaben <م> „Mim“ repräsentiert wird. Steht dagegen außerdem ein Plenevokal „Alif“ <ا>, ist , da dieser nicht nach links verbunden werden kann und damit automatisch ein Spatium erfordert, nicht mehr entscheidbar, ob nun eine Wortgrenze vorliegt oder nicht.
- im Berberischen wird die Negation durch °*wa*° ausgedrückt, was wiederum mit demselben Buchstaben <و> wie der Konjunktiv „und“ des marokkanischen Arabisch verschriftet wird. Die Absicht der Getrennschreibung ist nur dann zweifelsfrei, wenn nach dem <w> ein Plenevokal „Alif“ eingesetzt wird: <وا>.²⁵

Tab.: 5.4. Marokkanisches Arabisch: Zusammenschreibung präverbaler Elemente

darija	Neg	klit	in %	Aug ka=, Ga=	klit	in %
2. Klasse	0,47	0,47	100%	0,27	0,20	75%
3. Klasse	0,40	0,27	67%	0,40	0,33	83%
7. Klasse	2,27	0,53	24%	0,80	0,53	67%
10. Klasse	2,50	0,36	14%	1,00	0,57	57%
berbero- phone	1,9	1,0	52%	3,82	2,73	71%

Soweit in den beiden jüngeren Klassen aufgrund der relativ schwachen Belege überhaupt Aussagen getroffen werden können, treten in der zweiten Klasse die Zusammenschreibungen bei der Negation häufiger auf als in der dritten, während bei den Augmenten die Unterschiede nur marginal sind. Allerdings beruht hier der niedrigere Anteil der 2. Klasse nur auf einer einzigen Form *yadi*, die aufgrund ihrer Schreibung mit dem Buchstaben „Dal“ <د> nicht eindeutig klassifiziert werden kann.

Bei den übrigen Formen handelt es sich dagegen um das – auch als Klitikon eindeutige – *ka*, das zur Markierung des Durativs dient. Hier tritt die einzige Getrennschreibung in der 3. Klasse auf, durch Schreibung mit „Alif“ <ا>, das an seinem linken Rand ein obligatorisches Spatium hat.

In den älteren Klassen ist in beiden Bereichen ein deutlicher Rückgang der Zusammenschreibungen zu beobachten. Dies gilt vor allem für die Negation, die in der 7. Klasse nur noch in einem Viertel der Fälle und bei den Gymnasiasten sogar nur noch in 14% der Fälle mit dem Verb zusammengeschrieben wird. Bei den Augmenten fällt auf, daß diese kaum häufiger verwendet werden als in den jüngeren Klassen. Hier ist der Grad der Zusammenschreibung noch etwas höher, aber eine deutliche Tendenz zur Abnahme gibt es auch in diesem Bereich.

²⁵ Negation wird im Berberischen außerdem durch eine Stammveränderung des Verbs ausgedrückt, deren Häufigkeit aber in den untersuchten Texten minimal ist.

Die marokkanisch-arabischen Texte der berberophonen Schüler fallen insofern aus dem Rahmen, also hier die Zusammenschreibungen in beiden Bereichen wieder deutlich stärker als bei den arabophonen Vergleichsgruppen ist. Bei der Negation liegt sie sogar doppelt so hoch wie bei den arabophonen Siebtklässlern, und bei den Augmenten, die im Vergleich mit den Texten der arabophonen Schüler fast viermal so oft vorkommen, liegt der Wert ebenfalls noch leicht über dem der arabophonen Gruppe. Offensichtlich schlagen sich bei den stärkeren Zusammenschreibungen der berberophonen Schüler auch strukturelle Unterschiede zwischen beiden Sprachen nieder.

Nur in den oberen Klassen relevant sind schließlich die Relativsätze, deren satzeinleitendes Element [lli] entweder mit dem folgenden Verb verbunden oder abgetrennt werden kann. Ein wichtiger Indikator, ob es zur Zusammenschreibung kommt, ist die Schreibung des Relativierers: wird der Vokal [i] nicht repräsentiert, entsteht ein einbuchstabiges Wort <ل>, das nicht mehr selbständig stehen darf

(03O037:14):

5.1.18

لداها لك # الديب

l~	dʔ	~hʔ	~l~k	#	ʔl- djb	
lli	dda	~ha	~l~k		d- dib	
REL=	nehm:PF.3SM		=3SF	=zu=2S		DEF-Wolf

„...das dir der Wolf weggenommen hat.“

Erhält der Relativierer dagegen einen zweiten Buchstaben in Form eines Plenevokals [-i], steht einer Getrennschreibung als eigenem Wort <لي> nichts mehr im Wege

(03O037:41):

5.1.19

لي # شفت # الناس # مداورين على وليمة

li	#	ʃf-t	#	ʔl- nʔs	#	mdʔwrjn ʃlj wljm<t
lli		ʃəf-ti		n- nas		mdawr-in ʃla walima
REL		she:PF.2S		DEF-Leute		versammelt-Pl um Festmahl

„...in dem du die Leute um ein Festmahl versammelt gesehen hast.“

Da das Hocharabische auch ein Modell für die Klitisierung von Konjunktionen hat, z.B. bei [li] „damit, um zu“ zur Einleitung von Finalsätzen, sind solche Schreibungen nicht per se als Differentschreibungen anzusehen. Allerdings verlangt eine normative Orientierung an der Schreibung des Relativierers im Hocharabischen dessen Behandlung als eigenes Wort.

In der 7. Klasse treten je Text durchschnittlich 0,93 solcher Konstruktionen auf; 0,33, also etwas mehr als ein Drittel, weisen hier Zusammenschreibungen mit dem Verb auf. In den Texten der Zehntklässler, in denen durchschnittlich 1,21 Relativsätze vorkommen, sinkt die Zahl der ans Verb klitisierten Relativierer auf 0,26 also 18%.

Tarifit

Bei der Analyse der Zusammenschreibungen in Tarifit sind hier nicht nur Probleme bei der Negation festzustellen (s.o); auch das Augment *aḏ*, mit dem ein Futur bzw. ein subjungiertes Verb eingeleitet ist, kann allein aufgrund des Buchstabens für [ḏ] <ذ>

„ḏal“ nicht zweifelsfrei definiert werden – es sei denn, das folgende, vokalisch anlautende Verb ist über *Schakel* direkt angeschlossen (N14, S5-6):

5.1.20

وزماغ # أذيع

wazəmmaɣ # aḏujay

wa~ zəmma-ɣ aḏ~ uja -ɣ

NEG=könn:PF-1S SUB=geh:AOR-1S

„Ich kann nicht mehr gehen.“

Die mögliche Klitisierung der Negationspartikel [wa] ist, da sonst ein einbuchstabiges Wort entstehen würde, keineswegs eindeutig. Dagegen ist die Zusammenschreibung des Augments [aḏ] deutlicher, da der folgende Vokal [u], der bereits zum Verb gehört, in der Schrift nicht repräsentiert ist. Damit ist unterstellt, daß er den Kern einer Silbe bildet, deren Anfangsrand durch [ḏ] gebildet wird [ḏu], wodurch eine Schreibung beider Morpheme als ein Wort zustandekommt.

Tab.: 5.5. Tarifit: Zusammenschreibung präverbale Elemente mit Verben I

tarifit	Neg	klit	in %	Aug <i>aḏ, ya</i>	klit	in %	Präverb + Pron.	klit	in %
2. Klasse	0,3	0,3	100%	0,5	0,5	100%	0,2	0,2	100%
3. Klasse	0,2	0,2	100%	1,5	1,2	82%	0,5	0,4	75%
7. Klasse	1,3	1,1	84%	2,5	2,0	81%	1,1	0,7	59%
10.Klasse	1,5	1,1	73 %	3,2	2,9	91%	2,1	2,0	95%

Es zeigt sich, daß in diesem Bereich die Zusammenschreibungen in allen Altersgruppen hoch sind. Diese Elemente werden offenbar – im Unterschied zu den folgenden – in hohem Maße als Teil der Verbform kategorisiert, den Personalaffixen und den Affixen der direkten und indirekten Objektpronomina vergleichbar. Die niedrigsten Werte erreichen hier – allerdings wiederum erst in der zweitältesten Gruppe – die Strukturen, bei denen eine Abtrennung der pronominalen Objekte vom Verb und ihre Verschiebung an einen präverbalen Kopf eintritt.

Zur genaueren Interpretation dieses Phänomens der Verschiebung enklitischer Objektpronomina wurden die Belege aus den Texten der Drittklässler genauer untersucht:

Tab.: 5.6. Schreibung von Verbalgruppen mit umgestelltem enklitischem Pronomen (Tarifit)

	Bsp.	Beleg	getrennt	klitisiert
N41	S15	ma: = aḏ = a=neɣ = t-awi # ḏ makla NEG=FUT=zu=1P=2S-bring:IPF # DIR Essen		1
N41	S16	aḏ=a=neɣ # tawiḏ # uʃʃən FUT=zu=1P # 2S-bring:IPF # Schakal	1	
N65	S46	min # ḏ=as = ɣa = nə-gg		1

		was # in=3S=FUT=1P-mach:AOR		
N65	S57	wi fem = ya = j- amn -n wer 2SF=FUT=PZA-glaub:PF-PZP		1
N65	S49	n[əf] = a [ð] γ =as = ʕani[-γ] ?? 1S= FUT = zu=3S= schieb:AOR		1
N66	S18	i= ya=nəγ # t-awi=d REL=zu=1P # 2S-bring:IPF=DIR	1	
N67	S26	að = θ = n- s- iðəf FUT=3SM=1P-KAUS-hineingeh:AOR		1
N67	S36?	kka = [ð] = f = xiða-γ aufsteh:=FUT=2S=näh:AOR-1S		1
gesamt			2	6

Im Unterschied zu den einfachen Klitisierungen von präverbaalem *að* zeigt sich bei dieser Struktur schon in dieser Altersgruppe eine leichte Tendenz zur Abtrennung. Die beiden abgetrennten Fälle bei N41 und N66 betreffen das Suffix der 1. Person Plural nach der Präposition des indirekten Objekts (~a~nəγ), dessen größeres phonologisches Gewicht möglicherweise die Zusammenschreibung erschwert. Das einzige Gegenbeispiel ist in demselben Text von N41 in dem vorhergehenden Satz. Möglicherweise stellt die zweite Schreibung auch eine Korrektur der ersten dar.

Die Verschiebung des klitischen Pronomens wird in den Beispielen jeweils durch unterschiedliche Präverbien ausgelöst

- die Subjunktivpartikeln *ya* / *að 5x*
- Fragewörter (*wi* / *min*) 2x, sowie
- eine Relativmarkierung: N66:18

Das Objektpronomen kann (außer durch *a~*) auch durch eine andere Präposition regiert werden: N66: 18 , N65: 49 (*ya*), N65: 46 (*ði*), in den übrigen Fällen steht das Pronomen direkt nach dem präverbalen Element, das als Wirtsform der Klitisierung dient. Die pronominalen Rektion hat offenbar keinen Einfluß auf die Frage der Zusammen-schreibung, im Unterschied zum rechten Wortrand, wo das Vorhandensein einer Präposition (außer bei *a~*) offenbar die Zusammenschreibung mit dem Verb verhindert.

Über diese mit dem marokkanischen Arabisch noch in gewissen Grenzen vergleichbaren Strukturen treten auch Klitisierungen beim Konjunktoren *uʕa* und bei Fragewörtern auf, vor allem in der Fügung *mani θ- dʒa* „wo ist...“, die auch für ältere Schüler als Verbalsatz nur schwer rekonstruierbar ist. Schließlich spielen auch situierende Partikeln wie *aqqa* oder *tuya* in präverbale Position eine wichtige Rolle.

Tab. 5.7. Tarifit: Zusammenschreibung präverbale Elemente mit Verben II

tarifit	<i>uʕa</i>	klit	in %	<i>aqa</i>	klit	in %	Frage- wort	klit	in %
2. Klasse	2,1	0,9	45%	0,3	0,2	75%	0,6	0,6	100%
3. Klasse	4,1	1,9	48%	1,1	1,0	94%	1,7	1,3	76%
7. Klasse	9,3	1,3	14%	1,8	1,1	63%	1,6	0,7	42%
10.Klasse	5,4	1,8	33%	0,9	0,7	78%	2,3	1,4	61%

Bei den satzeinleitenden Konnektoren ist die Tendenz zur Zusammenschreibung mit dem Verb bei den jüngsten Schülern noch sehr stark und betrifft etwa die Hälfte dieser Formen. Die Werte der 3. Klassen unterscheiden sich von denen der zweiten Klasse hier nicht. Erst in der 6. Klasse setzt ein spürbarer Rückgang ein, der dazu führt, daß nur noch 14% dieser satzanleitenden Adverbien zusammengeschieden werden. Allerdings entfallen alle Zusammenschreibungen nur auf drei Schüler (N06, N07 sowie N09), die in über der Hälfte bzw. einem knappen Viertel der Kontexte zusammenschreiben. Bei den Gymnasiasten steigt der Anteil der Zusammenschreibungen wieder etwas.

Bei den situierenden Partikeln bleibt der Grad der Zusammenschreibung auch am Ende der Grundschule noch relativ hoch. Hier führen die geringen Belege bei den Zweitklässlern evt. zu einer gewissen Verzerrung. Die Getrennschreibung wird durch den Plenevokal Alif zumindest nahelegt.

Die Zusammenschreibung der Fragewörter mit dem folgenden Verb tritt besonders häufig in Verbindung mit dem Verb *i-dʒa* bzw. *i-kka* „sein“ auf:

5.1.21.

منسك # مش

manisikka # maʃfa

manis~ i-kka rəʃwir

woher= 3F-sei:PF Essen (N09, S17)

5.1.22.

منج # رمكل

manidʒa # rmakla

mani~ θ- dʒa rmakla

wo= 3F-sei:PF Essen (N05, S19)

„Wo ist das Essen.“

Hier ist zwar bereits bei den Drittklässlern ein gewisser Rückgang der Zusammenschreibung festzustellen, der sich auch bei den Sechsklässlern weiter fortsetzt. Angesichts der Tatsache, daß derartige Zusammenschreibungen im marokkanischen Arabisch so gut wie nie auftreten, ist dieses Phänomen bei den berberischen Texten zumindest ungewöhnlich. Es zeigt einmal mehr, daß tendenziell alle grammatischen Kategorien, die im Vorfeld des Satzes und vor einer finiten Verbform stehen, Kandidaten für eine Zusammenschreibung sein können. Allein die Position des (herausgestellten) Subjekts ist hiervon kategorisch – und zwar schon bei den Zweitklässlern – ausgenommen.

Zusammenschreibung im verbalen Bereich II: Indirekte Objekte

Bei den pronominalen Objekten ist eine Gegenüberstellung der Befunde in beiden Sprachformen nicht möglich:

1. direkte Objekte werden in der Regel von allen Schülern in beiden Sprachen unabhängig von ihrem Schulalter klitisiert. Hier ist auch das Modell des

Hocharabischen eindeutig, das die Zusammenschreibung mit dem verbalen Kopf erfordert.

2. Indirekte Objekte besitzen nur im Berberischen eine eigene Form, deren vokalischer Anlaut die Klitisierung mit dem vorausgehenden Verb begünstigt. Abtrennungen waren hier so selten, daß sie in der weiteren Analyse nicht berücksichtigt wurden.
3. Im marokkanischen Arabisch werden indirekte Objekte als Präpositionalgruppen konstruiert, mit der Präposition [l] „zu, für“ als Kopf. Das hocharabische Modell sieht für diese Gruppen Getrennschreibung vor; im Unterschied zu anderen Präpositionalgruppen war aber die Tendenz zur Zusammenschreibung in den Texten der marokkanischen Schüler in allen Altersgruppen zu beobachten, weshalb dieses als eigener Indikator für eine mögliche heterozentrische Schreibung der Darija berücksichtigt wurde.
4. Während im marokkanischen Arabisch allein der rechte Rand des Verbs als Landeplatz für pronominale Objekte möglich ist, muß im Berberischen das Phänomen des Auseinandertretens von verbalem Kopf und präpositionalem Komplement bei bestimmten Präverbien eigens untersucht werden. (s.o.)

Bei der Analyse der Schülerschreibungen war zu berücksichtigen, daß nicht immer eindeutige Formen von Getrennt- und Zusammenschreibung unterschieden werden können. Hierbei intervenieren unterschiedliche Faktoren:

1. Nach bestimmten Buchstaben muß auch im Wortinnern ein Spatium gesetzt werden. Nach diesen Buchstaben ist also nicht eindeutig bestimmbar, ob das Spatium eine Wortgrenze repräsentiert oder nicht (O032:12):
- 5.1.23

كلالو الماكلة
 ?l- d*jb kl*? .~l*w. ?l- m*?kl.t.
 d- dib kla l~u l- makla
 DEF-Wolf ess:PF3SM zu=3SM DEF-Essen
 „Der Wolf fraß ihm das Essen weg.“

Da in diesem Satz das Alif ein Spatium erzwingt, bleibt hier die Frage der Wortgrenze unentscheidbar. Gleiches gilt für folgenden Satz (O032:22):

5.1.24.

كالو لو
 g*?l*w .~l*w.
 gal -u l~u
 sag:PF-3Pl zu=3SM
 „Sie sagten zu ihm.“

Allerdings kann mit zusätzlichen Mitteln auch in solchen Fällen durch den Gebrauch eines Alif als Worttrenner Eindeutigkeit erreicht werden (O031:24):

5.1.25

كالوا لو
 g*?l*w ? .~l*w.
 gal -u # l~u
 sag:PF-3Pl zu=3SM

Das worttrennende Alif kann jedoch nur nach dem Buchstaben [waw] stehen. Es ist in der klassischen Orthographie auf Verbformen beschränkt.

Wird das Suffix nur mit einem Buchstaben geschrieben, ist davon auszugehen, daß auch nach <و> „Waw“ keine Wortgrenze intendiert war, da sonst der ästhetische

Filter (Vermeidung einbuchstabiger Wörter) verletzt würde (O046:12):

5.1.26

كالول

g*ʔl*w

l/u.

gal -u #

l~u

sag:PF-3Pl

zu=3SM

2. Neben solchen graphischen Beschränkungen wirken sich auch phonotaktische Faktoren aus, wenn z.B. durch die Klitisierung eine Geminat entsteht. Hier ist Zusammenschreibung auch dann naheliegend, wenn ansonsten Getrennschreibung präferiert würde. Als eindeutiger Beleg für Zusammenschreibung sind daher nur die Fälle zu werten, in denen es nicht zur Geminat kommt.

Aufgrund dieser Faktoren mußte bei der quantitativen Auswertung eine Rubrik „unentscheidbare Fälle“ aufgenommen werden. Für die Eingruppierung der Lerner maßgeblich sind aber in erster Linie die definitiven Getrennschreibungen.

Tab. 5.8. Darija: Behandlung der indirekten Objekte

darija	Indirekte Objekte	klit	in %	getrennt	in %	unentscheidbar	in %
2. Klasse	2,7	2,3	83%	0,3	10%	0,2	7%
3. Klasse	5,1	4,3	84%	0,5	11%	0,3	5%
7. Klasse	9,3	7,4	84%	0,4	4%	1,1	12%
10.Klasse	8,7	6,0	69%	1,6	18%	1,1	13%
berberophone	12,6	10,0	79%	0,7	6%	1,9	15%

Auffälligerweise läßt sich bei der Behandlung der indirekten Objekte keine Progression im Erwerbsprozeß rekonstruieren: der Grad der Zusammenschreibung bleibt unverändert von der 2. bis zur 7. Klasse; erst bei den Gymnasiasten läßt sich eine gewisse Abnahme der Zusammenschreibungen beobachten. Die Texte der berberophonen Schüler im marokkanischen Arabisch verhalten sich etwa analog zu der Vergleichsgruppe, der 7. Jahrgangsstufe aus Oujda.

Der Anteil der unentscheidbaren Fälle liegt bei den jüngsten Schülern sehr niedrig, nimmt aber in der 6. bzw. 7. Klasse auf über das Doppelte zu. Eine Erklärung hierfür dürfte sein, daß die jüngeren Schüler noch überwiegend *Schakel* zur Vokalschreibung verwenden, während die älteren hierfür auf die Buchstaben *Alif*, *Waw* und *Ja* zurückgreifen, von denen allein zwei nicht nach links verbunden werden dürfen und damit keine Aussage über eine Wortgrenze erlauben.

Tab. 5.9. Darija: Schreibung des indirekten Objekts: Verteilung der Schülertexte

	Getrennschreibungen des pronominalen Objekts mit l=				
	≥ 80%	≥ 60%	≥ 40%	≥ 20%	< 20%
2. Klasse			O73 (40%)	O67 (25%) O121 (25%)	11 weitere*
3. Klasse		O58 (60%)	O70 (57%)		12 weitere*
7. Klasse				O005 (38%) O022 (25%)	13 weitere
10. Klasse	O31 (100%) O40 (88%) O49 (80%)	O034 (15%)			10 weitere
Nador	N14 (88%)				10 weitere

*Bei jeweils einem Schüler dieser Gruppe gibt es keine pronominalen Komplemente mit l=

Die Zusammenschreibung der indirekten Objekte mit ihren verbalen Köpfen scheint, obwohl sie der Norm des Hocharabischen widerspricht, mit einer konsistenten Verschriftung der marokkanischen Arabisch auf der Basis der arabischen Matrix vereinbar zu sein. Hierfür sprechen insbesondere die Ergebnisse der dritten Altersgruppe. Bei den Gymnasiasten scheint sich dagegen wieder stärker die normative Orientierung am Hocharabischen stärker durchzusetzen.

Ein genauerer Blick auf die Ergebnisse der einzelnen Schüler zeigt, daß es in jeder Altersgruppe ein paar Ausreißer gibt, die sich in ihren Texten unterschiedlich stark an der *Fusha*-Norm orientieren. In der jüngsten Schülergruppe sind es drei Lerner mit einem geringem Anteil an Getrennschreibungen, ebenso bei den Siebtklässlern. In der dritten Klasse gibt es zwei Schüler, die schon in über der Hälfte der Fälle der *Fusha*-Norm folgen. Unter den arabophonen Gymnasiasten ist der Anteil derer, die eine konsistente Schreibung im Sinne der *Fusha* anstreben, am höchsten; bei den berberophonen Vergleichsgruppe gibt es nur einen Schüler dieses Typs.

Daß sich die markierten Schreibungen bei einer relativ kleinen Zahl von Schülern unterschiedlichen Alters konzentrieren, kann als Beleg dafür gelten, daß bei diesem Indikator offenbar implizite kulturelle Orientierungen bei der Option für eine Schreibung den Ausschlag geben. Soweit das geringe Sample eine Beurteilung erlaubt, ist diese Option unter Berberophonen, wenn sie überhaupt ihren Text in darija verschriften, weniger verbreitet.

Zusammenschreibungen in der Nominalgruppe I: Präpositionen

In der Orthographie des Hocharabischen gibt es eine Reihe von Präpositionen, die mit dem folgenden Nomen zusammengeschrieben werden müssen. Diese Präpositionen bestehen nur aus einem Buchstaben, da der jeweilige vokalische Kern in der arabischen Schrift nicht dargestellt wird. Ihre Getrennschreibung würde den ästhetischen Wortfilter der Arabischen verletzen, der keine einbuchstabigen Wörter zuläßt. Im Hocharabischen sind folgende Präpositionen von dieser Regel der Zusammenschreibung betroffen: *bi* „in, mit“, *li* „zu, für“, *ka* „wie“.

Im Unterschied zum Hocharabischen kennt das Marokkanische auch monophonematische Präpositionen: *b* “in, mit”, *l* “zu, für”, *d* “von” sowie *f* “in, bei”. Im Unterschied zum Hocharabischen verlieren alle diese Präpositionen ihren vokalischen Kern und werden daher in den Anfangsrand der folgenden Silbe integriert. Sie erfüllen nicht mehr allein die Voraussetzungen eines phonologischen Wortes, sondern können erst mit dem folgenden Nomen oder Determinativ zusammen ein phonologisches Wort bilden, stellen also Klitika im engeren Sinne dar. Ähnlich verhält sich die Präposition *mən* “von”, deren Endkonsonant sich häufig an den folgenden Konsonanten assimiliert, sodaß keine eindeutige Silben- bzw. Morphemgrenze mehr erkennbar ist.

Eine Zusammenschreibung mit dem folgenden Bezugswort liegt daher besonders nahe, da sie nicht nur mit einem Buchstaben repräsentiert werden, sondern auch nur aus einem Laut bestehen (monophonematische Präpositionen). Die Frage der Zusammen- oder Getrenntschreibung dieser Präpositionen bei den Verschriftungen marokkanisch-arabischer Texte in Marokko ist ein klassisches Feld von Normkonflikten, die entweder durch die Übernahme der orthographischen Konventionen der *fushā* oder eine gezielte Differentschreibung gelöst werden.

Die beiden unterschiedlichen Lösungswege werden am Beispiel der Präpositionen *f* „in“ und *mən*²⁶ “von” dargestellt. Bei der Präposition [*f*] konkurrieren eine an der *fushā* orientierte Schreibung und eine Differentschreibung, bei denen die Beschränkungen der phonographischen Treue, der Vermeidung einbuchstabiger Wörter und der Wortausgliederung jeweils unterschiedlich gewichtet werden. Das erste Beispiel stammt aus dem Text einer 13jährigen Siebtklässlerin aus Oujda (03O003:5)

5.1.27

في	#	رجلي	
f~		rəʒl	~i
an=		Fuß	=1S
fj	#	rʒl	j
„an meinem Fuß“			

In dieser Schreibweise wird nach dem <ف> [*f*] der Buchstabe <ي> eingesetzt, der den Vokal [i:] im Silbenendrand repräsentiert, obwohl der gesprochene Text an dieser Stelle keinen Vokal aufweist. Der Filter der phonographischen Treue zur Darija wird hier also verletzt, um ein einbuchstabiges Wort zu vermeiden und dennoch die Wortausgliederung nach dem Muster der *fushā* aufrechtzuerhalten. Die Schreiberin übernimmt hier die regelkonforme Schreibung des Hocharabischen. Anders die Lösung eines 16jährigen Jungen aus dem Gymnasium (10. Klasse) (03O029MA:6):

5.1.28

فرجلي
f~ rəʒl ~i

²⁶ Der Gebrauch des Großbuchstabens in *mən* soll verdeutlichen, daß dieser Laut [n] in zahlreichen Kontexten (vgl. z.B. 5.1.29) an den Anlaut des folgenden Wortes assimiliert wird.

an= Fuß =1S
f rʒl j

„an meinem Fuß“

Hier wird der phonographischen Treue Vorrang eingeräumt. Die Schreibung eines einbuchstabigen Wortes wird dennoch vermieden, indem keine Wortausgliederung vorgenommen wird. Der Schreiber behandelt die Präposition f= analog zur Präposition l= und ihrem Hocharabischen Pendant li=, wo die Zusammenschreibung mit dem folgenden Nomen obligatorisch ist.

Auch bei der Präposition *məN* gibt es zwei Alternativen: Entweder wird – in Abweichung vom gesprochenen Text – die Präposition als vollständiges phonologisches Wort rekonstruiert, wie dies überwiegend, und so auch bei dem bereits erwähnten Gymnasiasten der Fall ist (03029MA:19):

5.1.29

من # رجلي

mər ~ rəʒl ~i

von= Fuß =1S

mn # rʒl j

“von meinem Fuß”

Oder die Schreibung folgt dem gesprochenen Text in der (graphisch nicht mehr repräsentierten Assimilation und damit Klitisierung der Präposition an das folgende Wort, wie im Text eines Zweitklässlers aus Oujda (03O054:13):

5.1.30

مرس

mər ~ r- ras

von= DEF Kopf

m rs

“vom Kopf”

Die Frage, ob monographematische Präpositionen bei der Schreibung als Klitika behandelt oder als phonologische Wörter hypostasiert und entsprechend ausgegliedert werden, ist als Indikator für Different- versus normgerechter Schreibung also nicht ausreichend. Zusammenschreibungen bei den Präpositionen l= und b= sind gleichzeitig normgerecht und lassen daher keine Aussage darüber zu, ob der Schreiber eine Strategie der Differentschreibung verfolgt. Nur in den beiden untersuchten kritischen Fällen stellen die Schreibungen Lösungen für entsprechende Normkonflikte dar. Ein Anteil von 100% Zusammenschreibung kann auch dadurch erreicht werden, daß ein Normkonflikt vermieden wird. Allerdings bedeutet ein Anteil unter 100% immer, daß normorientierte Schreibungen auftauchen.

Global verteilen sich die Schreibungen der monophonematischen bzw. monographematischen Präpositionen der arabophonen Schüler wie folgt

Tab.: 5.10. darija: Schreibungen der monographematischen Präpositionen

	durchschn ittl. Zahl je Text	Zahl der verbundenen Präp je Text	in % der Kontexte	Schüler mit meN / f= im Text	Diff- schreibg n

2. Klasse	1,5	1,5	100%	5	5,0
3. Klasse	1,9	1,7	93%	4	3,5
7. Klasse	7,5	5,9	78%	13	1,8
10. Klasse	7,5	5,1	68%	11	1,8
berberophone: 6./10. Klasse	6,3	4,7	75%	10	3,0

Die Beispiele zeigen, daß monographematische Präpositionen in hohem Maß zusammengeschieden werden. Dies gilt vor allem für die jüngste Gruppe. Hier gibt es keinerlei Abweichung vom Prinzip der Zusammenschreibung, auch bei den Präpositionen $f=$ und $m\bar{a}N$, die immerhin bei einem Drittel der Schüler verwendet werden. Keiner dieser Schüler schreibt diese Präpositionen auseinander. Dieser hohe Grad an Differentschreibung ist dadurch zu erklären, daß hier noch keine normative Desorientierung durch den Unterricht im Hocharabischen eingesetzt hat.

Bei den Drittklässlern läßt sich bereits ein gewisser Einfluß der Norm der Getrenntschreibung von $f=$ und der Vermeidung der reduzierten Form $m\bar{a}N$ erkennen. Die vier Schüler, bei denen Normkonflikte in diesem Bereich auftreten, verhalten sich hier mehrheitlich zwar noch wie die Zweitklässler (O62, O114), es gibt aber bereits einen Text mit eindeutiger *Fusha*-Orientierung (O110) und einen Text mit einer inkonsistenten Handhabung der Getrenntschreibung von $f\sim$ (O64).

In der 7. Klasse hat sich schließlich der Wechsel vollzogen: die Normorientierung hat sich durchgesetzt, auch wenn bei zwei Schülern (O006, O027) noch Unsicherheiten bestehen. Diese Schüler experimentieren entweder am Anfang der Textes mit der Getrenntschreibung und geben diese im Verlauf des Schreibens wieder auf (O27), oder sie wechseln im Text ohne klar erkennbare Tendenz hin und her (O06).²⁷ Auch bei den Gymnasiasten überwiegen streng normgerechte Schreibungen; auch hier gibt es eine mittlere Gruppe mit Inkonsistenzen, aber nur zwei Schüler, die das Modell der Differentschreibung generalisieren (O20, O40). Die berberophonen Schüler zerfallen am deutlichsten in zwei Gruppen mit starker Normorientierung einerseits und überwiegend inkonsistenten Ansätzen zur Differentschreibung andererseits.

In der folgenden Übersicht werden die Schülertexte in bezug auf den Grad der Differentschreibung eingeordnet:

Tab. 5.11: Darija: Zusammenschreibung normativ kritischer Präpositionen

	Zusammenschreibungen der Präpositionen $f=$ und $m\bar{a}N$ mit folgendem Nomen / Determinativ				
	keine	< 50%	= 50%	> 50%	alle
arabophone: 2. Klasse					O53, O54, 71, O119, O121
3. Klasse	O110		O64		O62, O114
7. Klasse	O2, O3, O5, O10, O14, O22	O27, O24, O06, O07		O12	

²⁷ Dieser Junge schreibt $f=$ zunächst getrennt (S7), dann zusammen (S10), schließlich wieder getrennt (S25). Dass das normative Modell überwiegend, zeigt sich auch an seiner Behandlung der Präposition $m\bar{a}n$, die als Explizitform verwendet wird (S15).

10. Klasse	8 Texte	O37, O44, O32		O29	O40
berberophone	N5, N6, N14	N7, N18	N25		N04, N09, N10, N11

Aufgrund fehlender Belege wurden in der 2. Klasse sechs Schüler und in den übrigen Klassen jeweils ein Schüler nicht berücksichtigt.

Bei den übrigen Präpositionen, die phonologisch als selbständige Wörter gelten können, verschwindet die Unsicherheit über ihre orthographische Behandlung als Wörter schon relativ früh:

Tab. 5.12. Behandlung der Wortpräpositionen

	durchschnittl. Zahl je Text	Zahl der klitisierten Präp je Text	in % der Kontexte	Schüler mit zusammen- geschriebenen Präpos.
2. Klasse	1,7	0,5	31%	4*
3. Klasse	3,9	0,1	3%	2
7. Klasse	13,4	0,0	0%	0

*Es gibt in der zweiten Klasse sechs Schüler, die überhaupt keine Wortpräpositionen verwenden

Während es in der 2. Klasse noch 4 Schüler sind, die zumindest einen Teil ihrer Wortpräpositionen mit dem folgenden Nomen zusammenschreiben, geht diese Zahl bereits in der 3. Klasse nur noch auf zwei Schüler zurück, bei denen außerdem die Unsicherheiten nur noch sehr gering sind. In der 7. Klasse gibt es keinerlei Auffälligkeiten in diesem Bereich mehr. Die beiden anderen Schülergruppen sind in dieser Gegenüberstellung daher nicht mehr berücksichtigt.

Im Unterschied zum marokkanischen Arabisch fehlte für Tarifit bisher eine orthographische Norm als möglicher Konfliktpunkt für die Schülerschreibungen. Die erst im Jahre 2004 eingeführten Regelungen, die in der Tifingh-Schrift kodiert wurden, sind für die hier vorgenommenen Analysen noch nicht relevant. Allerdings ist die Frage, mit welchem spontanen Lernerwissen die neuen orthographischen Normierungen interagieren, für den zukünftigen Unterricht des Berberischen nicht unerheblich.

Das Muster des Hocharabischen, das zumindest in einem Teilbereich der Präpositionen Zusammenschreibung vorsieht, kann hier systematisch angewandt werden. Dabei sind unterschiedliche Fälle denkbar:

- Beschränkung auf monophonematische Präpositionen
- Einbeziehung auch der Präpositionen, die aus den zwei Segmenten (KV) bestehen, und die damit dieselben Voraussetzungen wie [bi-] oder [li-] in den Fushaschreibungen erfüllen. (monographematische Präpositionen)
- Präpositionen des Typs VK oder KVK, deren Schlußkonsonant mit dem Anfangsrand des folgenden Nomens einen engen Zusammenhang bildet

Bei den monophonematischen handelt es sich um folgende Präpositionen: [n-] „von“, meist zur Verknüpfung eines Nomens an eine Nominalgruppe genutzt, [x-] „auf“, [i-] „zu“, meist zur Verknüpfung eines indirekten Objekts genutzt, [ð-] in unterschiedlichen Funktionen, als Kopula oder zur Koordination von Nomina bzw. Adjektivattributen.

Bei den Präpositionen, die aus einfachen Silben bestehen, um: [ðʔ] „in“, [zi] „aus“ [si] „mit“ (instrumental), [ya] „zu... hin“. Hierbei ist zu beachten, daß Präpositionen im Berberischen beim nominalen Komplement den Status Constructus erfordern. Zur Verstärkung des nominalen Anfangsrandes treten bei den erstgenannten die Allomorphe [deg] bzw. [zeg] auf. Da gerade diese bevorzugte Kandidaten für Zusammenschreibungen an das folgende Nomen sind, erscheint es in der folgenden Analyse sinnvoll, auch diese Kategorie von Präpositionen zu berücksichtigen.

Allerdings sind die Fälle schwierig zu entscheiden, in denen eine Präposition aus einem Konsonanten besteht, der nicht nach links verbunden werden darf, also ein obligatorisches Spatium aufweist, unabhängig davon, ob eine Wortgrenze vorliegt oder nicht. Diese Buchstaben differenzieren auch keine eigene wortfinale Form.

Folgendes Beispiel (N11, 1) ist daher nur schwer zu interpretieren:

5.1.31 وشن # ذوغيور

wʃn	#	ð	wɣjwr
uʃʃən		ð~	uɣjur
Schakal.FS		mit=	Esel.CS
„der Schakal und der Esel.“			

Die Präposition ist ð~ “mit” wird hier nur durch ihren konsonantischen Anfangsrand repräsentiert. Das Spatium zum folgenden Wort ist etwa genauso groß wie innerhalb des vorausgehenden Wortes zwischen <و> und <ش> [ʃ]. Für eine

Zusammenschreibung spricht zwar, daß im Hocharabischen einbuchstabile Wörter zu vermeiden sind, doch erscheint auch dieser Filter als verletzbar.²⁸ Fälle des oben beschriebenen Typs wurden daher als nicht entscheidbar eingestuft, wenn nicht andere Kontexte zugunsten einer eindeutigen Zusammenschreibung den Ausschlag geben.

Die Situation ändert sich, wenn der Schreiber zusätzliche Hilfszeichen verwendet, wie bei N29:21:

5.1.32 مان يَدَج الماكلا ذُوغِي

maʔni~	jadʒaʔ	ʔl-mʔklʔ	ðuwɣij
mani	i-dʒa	rmakla	ð~ uɣi
wo	3SM-sei:PF	Essen	mit= Milch.CS
„wo ist das Essen?“			

Durch die Hilfszeichen wird klar erkennbar, daß hier eine Zusammenschreibung beider Morpheme vorliegt: Das Vokalzeichen über dem <ð>, das *šamma*, repräsentiert bereits das erste Phonem des folgenden Wortes, ein [u], das bei maskulinen Nomina zur Kennzeichnung des Status Constructus im Unterschied zu [a] dient. Die Verklammerung der beiden Wörter ist hier also morphologisch und phonographisch ausgedrückt.

²⁸ Zu den relativ wenigen Beispielen im Korpus gehört die Schülerin N16, die immerhin in 6 Fällen zur Schreibung der Präpositionen *ya* “zu” und *xa* “auf” Buchstaben in isolierter Form verwendet, z.B. N16:6 etc.

Der Filter der Einbuchstabigkeit ist auch in umgekehrter Richtung nicht absolut: Auch wenn eine monophonematische Präposition durch einen zusätzlichen Buchstaben erweitert wird, führt dies nicht zwangsläufig zur Abtrennung dieser beiden Grapheme vom folgenden Nomen: (N21:50)

5.1.33 أنور انوغيور
 ?anuwwar ?'n~ wyjwr
 anuwwar n~ uyjur
 Schwanz.FS von Esel.CS
 „Der Schwanz des Esels“

Global verteilen sich die Schreibungen der berberophonen Schüler aus Marokko wie folgt:

Tab.5.12: Tarifit: Schreibung der monophonematischen Präpositionen

	durchschnittl. Zahl je Text	Zahl der klitisierten Präp je Text	in % der Kontexte
2. Klasse	1,7	1,4	84,0%
3. Klasse	3,1	3,0	98,0%
6. Klasse	6,2	5,5	88,2%
10. Klasse	6,2	5,9	95,0%

Die Tendenz zur Zusammenschreibung dieser Präpositionen mit dem folgenden Nomen ist sehr stark, am höchsten in den Texten der Drittklässler. Der relativ niedrige Wert bei den Zweitklässlern kommt dadurch zustande, daß ein einziger Schüler (N74) mit sehr starker *Fusha*-Orientierung alle seine drei monophonematischen Präpositionen getrennt schreibt. Dieses Ergebnis fällt so stark ins Gewicht, weil in den meisten Texten überhaupt nur zwei Präpositionen dieses Typs vorkommen; bei drei Schülern gibt es überhaupt keine Präpositionen im Text.

Der niedrigere Wert bei den Sechstklässlern läßt darauf schließen, daß in dieser Altersgruppe die Tendenz, silbische Explizitformen aufzubauen, besonders groß ist. Es gibt hier vier Schüler, die ihre Präpositionen in 40% oder mehr Prozent der Fälle abtrennen, und nur 9 Schüler, die immer alle Präpositionen dieses Typs zusammenschreiben.

Bei den übrigen Präpositionen des Berberischen, sofern sie nicht mehrsilbig sind, eröffnet das Modell des Hocharabischen grundsätzlich verschiedene Optionen: entweder wird das Muster der Zusammenschreibung auch auf diese ausgedehnt, wobei hier vor allem die Präpositionen, die nur aus Anfangsrand und Vokal bestehen, dem hocharabischen Muster bi- (“in”) bzw. ka- (“wie”) angepaßt werden, oder aber es kommt zur Getrennschreibung nach dem Modell von fi. Da die hocharabische Orthographie in diesem Bereich nicht konsistent ist, ist auch bei den berberischen Schülern hier ein relativ breites Spektrum an Lösungsmöglichkeiten zu erwarten.

5.13. Tarifit: Schreibung weiterer Präpositionen

	monogrammat. Kontexte	Zahl der klit. Präp je Text	Präp. <i>ak</i>	Zusammenschreibung	in % der Kontexte

2. Klasse	2,1	1,5	0,6	0,6	82%
3. Klasse	3,9	2,7	0,6	0,6	73%
6. Klasse	8,2	3,3	1,3	0,7	42%
10. Klasse	8,0	6,3	1,8	1,5	80%

Wie zu erwarten war, ist der Grad der Zusammenschreibungen in diesem Bereich bei den Zweitklässlern am höchsten; bereits bei den Drittklässlern ist ein gewisser Rückgang festzustellen. In der sechsten Klasse hat sich der Wert der Zweitklässler etwa halbiert. In dieser Altersgruppe überwiegt also bereits die Getrennschreibung. Obwohl die Präposition [ak-], die hier in einer eigenen Spalte dargestellt ist, den Präpositionen mit konsonantischem Endrand zuzurechnen ist, bei denen nach hocharabischem Muster keine Zusammenschreibung möglich ist, sind hier die Grade der Zusammenschreibung sogar noch höher als bei den klassischen monographematischen. Eventuell erleichtert hier sogar der konsonantische Endrand, der eine enge Verbindung mit dem folgenden, meist vokalisch anlautenden Nomen eingeht, eine entsprechende Zusammenschreibung, während das Hocharabische hier mithilfe der DEF-Markierung eine klare Wortgrenze erzwingt, die allerdings im Satz sandhi mithilfe eines Bindevokals ebenfalls aufgebrochen wird.

Klitisierung postnominaler Elemente (Tarifit)

Das Berberische kennt keine Definitheitsmarkierung von Nomina. Ein nullmarkiertes Nomen gilt als definit, nur Indefinitheit muß durch eine zusätzliche Markierung ausgedrückt werden, die links vor das Nomen tritt; deiktische Markierungen stehen dagegen rechts vom Nomen. Obwohl Nominalmarkierungen also nicht obligatorisch sind, sind sie auch in den berberischen Texten sehr häufig. Dabei nimmt das Demonstrativum die wichtigste Position ein. In seiner Form [-*nni*] dient es zur Markierung von Referenten, die bereits eingeführt wurden.

Im orthographischen System des Arabischen ist das Demonstrativum - wie alle anderen Nominalmarkierungen - im Prinzip klitisierbar, entsprechend dem Prinzip der Zusammenschreibung von Köpfen und Komplementen (03N012:11):

5.1.34 وشن إقِيم إتس رمكلا ن ذوغين

uʃʃən i-qqim i- tətt ~as rmakla ~nni ð~ uʃi ~nni
 Schakal 3SM-bleib:PF 3SM-ess:IPF Essen=DEM mit=Milch=DEM
 „der Schakal war dabei, ihm das Essen und die Milch wegzufressen.“

Das Prinzip der Zusammenschreibung wird hier bei beiden Demonstrativa angewandt. Da [nni] nicht mit Plenevokal geschrieben wird, verstärkt sich der Druck in diese Richtung dadurch, daß bei Getrennschreibung ein einbuchstabiges Wort entstehen würde. Obwohl das Wort *rmakla* „Essen“ mit finalem Alif geschrieben wird, schreibt der Junge dieses Wort (normwidrig) ohne Spatium und verbindet es direkt mit dem folgenden <n>.

Dagegen erfordert die Getrennschreibung des Demonstrativums, wie im folgenden Fall, meist eine Schreibung mit Plenevokalzeichen, also mit zwei Buchstaben (03N005:15):

5.1.35 سدقغ # ثحبشتن

s- duqqz -y # θa.ħabbuʃ.t ~nni
 KAUS-entfern:PF -1S F.Blase.F =DEM
 „Ich habe die Blase weggemacht.“

Eine weitere Möglichkeit zur Verstärkung der Eigenständigkeit von DEM als graphischem Wort besteht in der zusätzlichen Markierung des fortisierten Anfangsrandes (03N24:16) durch ein *alif wasl*²⁹:

5.1.36 وشا يقيم إتت رمكلا # اني

uʃa i-qqim i- tətt rmkla: # ~ʔni:
 Schakal 3SM-bleib:PF 3SM-ess:IPF Essen =DEM
 „der Schakal war dabei, das Essen zu fressen.“

Dieselbe Funktion kann auch die Definitivmarkierung des Arabischen *alif-la:m* erfüllen. Sie klassifiziert das folgende Wort als Nomen (03N24:27):

5.1.37 أغيور # يروح # غيفجحن # الني

aʃjur # i-ruħ # ya~ i.fədzəħ -ən # ~ʔl- ni:
 Esel.FS 3SM-reg:PF zu= Pl.Bauer -Pl =DEF-DEM
 „der Esel ging zu diesen Bauern.“

Die folgende Tabelle zeigt die Durchschnittswerte in der Verteilung der Schreibungen in den Altersgruppen.

5.14. Tarifit: Schreibungen des Demonstrativums

	DEM Kontexte	Zahl der Texte	Zahl der Zusammenschreibungen je Text	in % der Kontexte
2. Klasse	0,6	4 von 15	0,2	33%
3. Klasse	1,3	6 von 15	1,2	90%
6. Klasse	2,5	8 von 15	0,5	19%
10. Klasse	3,5	9 von 10	2,6	74%

Die extreme Ungleichverteilung in den einzelnen Altersgruppen kann wie folgt erklärt werden: Bei den Zweitklässlern ist die Zahl der Belege sehr gering (insgesamt nur 9 Fälle, die auf vier Texte verteilt sind). Allein sechs kommen in einem einzigen Text (N74) vor, der in der Schriftbeherrschung seiner Altersgruppe weit voraus ist und eher mit den Texten der 6. Klasse vergleichbar ist. Der Wert für Zusammenschreibungen müßte also erheblich höher liegen.

Maximale Getrennschreibung wird also offenbar zum Ende der Grundschulzeit erreicht. Sieben von 37 zusammengeschiedenen Formen kommen in drei Texten vor, während allein in 4 Texten 27 abgetrennte Formen konzentriert sind. Hier bestätigt sich der Befund des früheren Projektes, wonach mit der Häufigkeit der Verwendung

²⁹ Das *alif wasl* "Verbindungs'alif" dient in der Orthographie des Hocharabischen dazu, einen komplexen Anfangsrand aufzulösen. In isolierten Äußerungen ist hier ein prothetischer Vokal zu sprechen., vgl. Kapitel 5.2.2.

von DEM die Tendenz zur Getrennschreibung zunimmt. (Maas & Mehlem 2003: 350)

Bei den Gymnasiasten, die nur noch eine Teilpopulation der früheren Grundschüler repräsentieren, ist die Tendenz zur Zusammenschreibung wieder stärker. Allerdings tritt sie nur in 5 von 9 Texten auf, was bedeutet, daß es in dieser Altersgruppe gerade die Texte mit Zusammenschreibungen sind, in denen die Demonstrativa häufiger vorkommen. Der Selektionsprozeß im Übergang zur Mittelschule und zum Gymnasium scheint aber offenbar Schüler zu begünstigen, die stärker zur Zusammenschreibung tendieren.

Im Berberischen wird die Possessivmarkierung durch die Präposition [n] und das klitisierte Personalpronomen ausgedrückt:

5.1.38 θamɣaθ ~n ~əs
 Frau =von =PS.3SM
 „seine Frau“

Im Berberischen ist die Präposition [n-] monophonematisch. Daher ist - in der Logik der arabischen Orthographie, die die Zusammenschreibung mehrerer Morpheme mit ihrem Kopf erlaubt - nicht nur eine Klitisierung an das folgende Suffix, sondern auch an das vorausgehende Nomen möglich. In Marokko besteht – im Gegensatz zu den Schreibungen aus Deutschland - die einzig mögliche Variation darin, ob die Präpositionalgruppe als eigenes Wort oder als Teil des vorausgehenden Nomens geschrieben wird N16:S18-S19:

5.1.39					ثمغت # نس			
					تذتس			
	θmɣθ	#	n	~s	(S18)	tðt	~n	~s
	θamɣaθ		~n	~əs		θaddaθ	~n	~əs
			Frau				=von	=PS.3SM
			Haus				=von	=PS.3SM
			„seine Frau“				“sein Haus”	

Im ersten Beispiel (S19) steht der Buchstabe <ث> [θ] in wortfinaler Form, gefolgt von einem Spatium; im unmittelbar vorausgehenden Satz sind beide verbunden. Auch bei der Possessivmarkierung kann die Abtrennung vom Nomen durch die zusätzlichen Markierungen für Wortgrenzen, das *alif wasl* oder das *alif-lam*, verstärkt werden (N14:S26):

5.1.40

			غا # ثوث # انثااث # انغ				
	ɣ?	#	θwθ	#	ʔ'n~ θdʔθ	#	ʔ'ny
	ɣa		θəwwaθ		n~ θaddaθ		~n ~nəɣ
	zu		Tür.CS		von= Haus		=von =1Pl
			„zur Tür unseres Hauses.“				

Tab: 5.15. Berberische Texte: Schreibungen des Possessivums

	DEM Kontexte	Zahl der Texte	Zahl der Zusammenschreibungen je Text	in % der Kontexte
2. Klasse	1,3	7 von 15	0,7	53%
3. Klasse	2,5	14 von 15	2,0	79%
6. Klasse	3,9	13 von 15	1,6	41%
10. Klasse	2,8	9 von 10	2,3	43%

Auch beim Possessivum werden die Werte der Zweitklässler durch den Ausreißer N74 etwas verzerrt; der Anteil der Getrennschreibungen ist höher, als es die Zahl der Schüler mit diesen Schreibungen rechtfertigen würde. Insgesamt liegen die Werte für die Zusammenschreibung aber deutlich niedriger als beim Demonstrativum, auch in der ältesten Gruppe. Bei den Sechstklässlern liegen sie dagegen etwas höher. In der folgenden Tabelle, die die Verteilung der einzelnen Texte angibt, sind beide Merkmale zusammengefaßt:

Tab. 5.16: Tarifit: Verteilung der Schülerschreibungen bei DEM und POSS

	Zusammenschreibungen von Demonstrativa und Possessiva mit Nomina				
	> 80%	> 60%	> 40%	> 20%	20%
2. Klasse	7 Schüler		N75		N74
3. Klasse	7 Schüler	N47, N56, N66	N41, N55	N53	N48
6. Klasse	N12	N7, N17		N4, N6, N8, N10, N14, N16	N5, N9, N11, N13, N18
10. Klasse	N25, N30	N29	N21, N23, N36		N20, N22, N24

Aufgrund fehlender Belege wurden in der 2. Klasse sechs Schüler und in den übrigen Klassen jeweils ein Schüler nicht berücksichtigt.

Was die Zahl der Lerner angeht, konzentrieren sich in den beiden unteren Klassen deutliche Mehrheiten im Bereich der Zusammenschreibung. In den beiden oberen Klassen lassen sich jeweils zwei Haupttypen unterscheiden: diejenigen, die die Getrennschreibung präferieren, sind in der 6. Klasse die Mehrheit; diejenigen, die die Zusammenschreibung präferieren, sind in der 10. Klasse relativ stärker vertreten als in der 6. Klasse. Allerdings gibt es auch in dieser Gruppe den Getrennschreibungstyp. Auffällig ist eine Gruppe von drei Lernern mit uneinheitlichen Lösungen.

5.1.4. Exkurs: Wortgrenzen in einer berberischen Nacherzählung in lateinischer Schrift

Obwohl die Wahl des Schriftsystems grundsätzlich freigestellt war, entschied sich nur einer der 120 Schüler, die ihre Nacherzählung verschrifteten, für die lateinische Schrift. Dies war ein Gymnasiast aus Nador berberischer Muttersprache. Seine arabische Version der Fabel war in Fusha, die er auch normgerecht im arabischen System verschriftete. Inwiefern bedeutete die Option für die lateinische Schrift beim Schreiben des Berberischen auch eine Distanzierung von der arabischen Matrix?

Diese Frage soll anhand der Wortabgrenzungen im Text des Schülers geklärt werden. Wie schon die Analyse der Spontanverschriftungen marokkanischer Kinder in

Deutschland gezeigt hat, ist die Wortausgliederung am stärksten von der Wahl eines bestimmten Zeichensystems unabhängig und folgt strukturellen grammatischen und phonologischen Kriterien.

Da marokkanische Schüler in Marokko die lateinische Schrift über den Französischunterricht und das französische Orthographiesystem kennenlernen, stellte sich die Frage, inwiefern ihr Gebrauch zur Verschriftung des Berberischen auch Einflüsse der französischen Matrix der Behandlung von Klitika, wie sie in 5.1.1. dargestellt wurde, einschließt, oder ob der Schreiber, unter der Maske lateinischer Schriftzeichen, einem aus dem Hocharabischen stammenden orthographischen Prinzip treubleibt.

Bei den monophonematischen Präpositionen dominiert eine Strategie der Zusammenschreibung, wie wir sie bereits bei den Texten in arabischer Schrift beobachten konnten (N19:40-41):

5.1.41

aryer	erehe	etazar	rayafré	enwoche
ayjur	i- ruḥ	i- t- azzər	ya jifri	n~ wuffjən
Esel.FS	3SM-geh:PF	3SM-IPF-lauf:	zu= Höhle.CS	von= Schakal.CS
Der Esel ging	los und lief		zur Höhle	des Schakals

In diesem Beispiel werden die Präpositionen *ya* „zu“ und *n* „von“ mit ihren jeweiligen Komplementen zusammengeschieden. Bei [n] wird zwar dem phonotaktischen Filter der französischen Orthographie Rechnung getragen, der einen konsonantischen Anlaut mit der Folge [nw] ausschließt. Allerdings nutzt der Schüler den Buchstaben <w> zur Schreibung des [w], den er aus dem Englischunterricht kennt. Vor allem bleibt aber das französische Muster der Wortabtrennung, das bei monophonematischen Präpositionen zumindest die Abtrennung mithilfe des Apostrophs verlangt, hier unberücksichtigt.

Noch deutlicher ist dies im Falle der Präposition , die ja aus einer vollständigen Silbe besteht und daher ohne Probleme als eigenes Wort ausgegliedert werden könnte. Stattdessen folgt der Schüler einem nur in der arabischen Orthographie zulässigen Muster.

Die wenigen Fälle, in denen dieses Prinzip nicht eingehalten wird, betreffen alle die Schreibung der Präposition [i] zur Markierung eines indirekten Objekts:

5.1.42

7	ennase wochen	et # eryer
	j- nna -as wuffjən	i- uyjur
	3SM-sag:PF =zu=3SM Schakal.CS	zu=Esel.CS
	Der Schakal sagte zum Esel.	

Die Wortgrenze kommt hier dadurch zustande, daß der Schüler für die Lautfolge [ʔi] das französische Graphem des Konjunktors „und“ <et> als festes Wortbild einsetzt, was als [e] interpretierbar ist, wenn danach eine Wortgrenze folgt. Sobald diese Beschränkung wegfällt, entfällt auch die Wortgrenze:

5.1.43

45	tanas	ewochen
	θ- nna ~as	j- wuʃʃən
	3SF- sag:PF =PSI.3S	zu= Schakal.CS
	Sie sagte	zum Schakal

Die Beispiele zeigen, daß bei diesem Schüler trotz seiner Option für die lateinische Schrift und trotz einer französischen Lehnform <et> gerade keine französische Matrix wirksam ist. Dies bestätigen auch die Analysen zu den übrigen Präpositionen (Zusammenschreibung im Verhältnis 8:5) und zu den präverbalen Elementen (Zusammenschreibung 8:3).

Natürlich kann die Frage der Nutzung einer französischen Matrix nicht unabhängig von der Verfügung über das orthographische System des Französischen geklärt werden. Hier zeigt die Auswertung des französischen Diktats des Schülers, daß bei diesem im Bereich der Wortausgliederung tatsächlich noch erhebliche Lücken bestehen. Die Option für die lateinische Schrift ist hier offensichtlich nicht durch eine besondere Affinität zur französischen Sprache motiviert, wie auch die Spracheinstellungen des Schülers zeigen, die überwiegend zum Hocharabischen tendieren. Insofern stimmen hier – allem äußeren Anschein zum Trotz – manifeste Spracheinstellung und schriftkulturelle Praxis in erheblichem Maße überein.

5.2. Grammatische Sondermarkierungen von Wortformen im Hocharabischen und ihre Nutzung für die experimentellen Verschriftungen

Das grammatische Wort bildet eine Einheit, die genau eine syntaktische Nute ausfüllt und in sich keine Sollbruchstelle mehr enthält. Die Affixe können weder vom Stamm abgetrennt, noch durch Einschübe erweitert noch an andere Positionen im Satz bewegt werden. In der orthographischen Tradition des Hocharabischen ebenso wie in der des Lateinischen bildet das grammatische Wort daher auch eine graphische Einheit. Bei der Verschriftung führt die Abtrennung der Affixe von den Stämmen, zu denen sie treten und die sie grammatisch modifizieren, auf Seiten des Lesers zu großen Schwierigkeiten der Rekonstruktion der Wortformen und damit zu Intransparenz.

Da die Affixe überwiegend am Wortanfang bzw. am Wortende stehen, kommt ihnen außerdem die Funktion von Grenzmarkierern des Wortes zu. Orthographische Sonderregeln

- wie z.B. das *ta marbuta* als Sondergraphie für die Femininmarkierung am Wortende (vgl. 5.2.2.)
 - oder die Konstanzschreibung der Affixe unabhängig vom phonologischen Kontext wie bei der DEF-Markierung
- können diese Funktion noch verstärken.

Die Konstanzschreibung der Affixe ist ein spezieller Fall der morphologischen Konstanzschreibung, die in fusionierenden Sprachen wie dem Arabischen besonders wichtig sind, um dem Leser eine grammatische Analyse des Wortes zu ermöglichen. Die Orthographie des Hocharabischen zeichnet sich durch ein besonders hohes Maß an morphologischer Konstanzschreibung der Affixe aus, während die des Lateinischen im internen Sandhi eine größere Variation der Formen im Sinne einer phonographischen Verschriftung zuläßt.

5.2.1. Die Definitheitsmarkierung des marokkanischen Arabisch

Definitheit wird im Arabischen durch das Morphem $^{\circ}l^{-\circ}$ markiert, das vor das Nomen tritt. Das Morphem kann phonetisch mithilfe des / l- / realisiert werden, es kann aber auch eine Assimilation des $^{\circ}l^{-\circ}$ an den ersten Konsonanten des Nomens eintreten, sodaß dieser dann als Langkonsonant realisiert wird. Ob Assimilation eintritt, ist von der Artikulationsstelle des Anfangskonsonanten abhängig: nur bei koronalen Lauten ist die Assimilation des $^{\circ}l^{-\circ}$ möglich, bei allen anderen wird das $^{\circ}l^{-\circ}$ auch phonetisch realisiert.³⁰

Diese morphophonologische Variation nach dem syntagmatischen Kontext ist ein klassischer Fall von internem Sandhi. Die Orthographie verlangt nun, daß das

³⁰ Die arabische Grammatik, die auch in der Koranschule praktiziert wird, unterscheidet zwischen nicht assimilierenden "Mondbuchstaben" – nach dem arabischen Wort *ʔal-qamar* für "Mond", und den assimilierenden "Sonnenbuchstaben" – nach dem Wort *ʔaf-fams* für "Sonne". In der Orthographie kann die Assimilation zusätzlich durch das Hilfszeichen des *ʔadda* auf dem ersten Konsonanten <

ا > markiert werden. Fehlende Assimilation wird mithilfe des *suku:n* auf dem < ا > angezeigt, das für einen vokallosen Konsonanten steht.

Morphem der Definitheit unabhängig von seiner lautlichen Realisierung immer als <ال > verschriftet wird:

ʔal.-ki.ta:b	الكتاب	ʔad.-daf.tar	الدَّفتر
DEF-Buch: “Das Buch”		DEF-Heft: “Das Heft”	

Im ersten Beispiel wird die Definitheit durch [l] markiert, da [k] ein palato-velarer Laut ist. Im zweiten Beispiel findet Assimilation des [l] und damit Fortisierung des Anfangskonsonanten statt, weil dieser zu den alveolaren Lauten gehört.

Bei der Schreibung der Definitheitsmarkierung überlagert sich dieses Phänomen des internen Sandhis mit dem Problem der Markierung der Wortgrenzen im Satz, was traditionell als externes Sandhi bezeichnet wird. Dieses Phänomen betrifft vor allem den Buchstaben *Alif*, der in der aus dem Satzzusammenhang isolierten Form den Glottisverschluß [ʔ] repräsentiert. Bei Artikulation eines definiten Nomens im Satz wird dieser aber nur sehr selten realisiert, da die Tendenz besteht, die Silben so umzubauen, daß sie über Wortgrenzen hinwegreichen: der dem definit markierten Nomen unmittelbar vorausgehenden auslautende Vokal des vorhergehenden Wortes bildet dann mit der Definitheitsmarkierung eine Silbe. Das Alif <|> muß dennoch immer am Anfangsrand eines definit markierten Nomens geschrieben werden:

ʔai.na l.-ki.ta:b-u	أَيْنَ الْكِتَابِ
wo DEF-Buch-NOM: “Wo ist das Buch?”	
fi- d.daf.tar-i	فِي الدَّفترِ
in-DEF-Heft-GEN: „in dem Heft“	

Da die beiden den Nomina vorausgehenden Wörter *fi* „in“ bzw. *ʔaina* „wo“ mit einem Vokal enden, wird der Anfangsrand des Nomens mit dem vorausgehenden Wort zu einer Silbe verbunden werden. Der Glottisverschluß wird nicht artikuliert. Dennoch wird der Buchstabe *Alif* geschrieben.

Bei der Analyse der Schülertexte geht es nun darum herauszufinden, inwiefern sich dieses Prinzip einer doppelten Konstantschreibung bei der Verschriftung des marokkanischen Arabisch etabliert. Es sind unterschiedliche Kombinationen denkbar:

- keine Konstantschreibung wird realisiert. Die Schreibung ist strikt phonographisch
- nur die Konstantschreibung gegenüber dem internen Sandhi wird realisiert: das Lam wird (in beiden Kontexten) konstant geschrieben, aber das Alif entfällt.
- die Konstantschreibung gegenüber dem externen Sandhi wird nur realisiert, wenn kein internes Sandhi auftritt. In phonetischen Kontexten mit Lam wird auch das Alif realisiert, in Kontexten von internem Sandhi weder Alif noch Lam.
- nur die Konstantschreibung gegenüber dem externen Sandhi wird realisiert: in diesem Fall steht Alif, aber das Lam wird nur geschrieben, wo es auch im internen Sandhi erhalten bleibt.
- beide Konstantschreibungen werden realisiert.

Nach den bisherigen Befunden sind die Fälle a) , c) und e) am häufigsten anzutreffen. Eher unwahrscheinlich sind dagegen die Fälle b) und d). Die Markierungen für definite Substantive verteilen sich wie folgt:

Tab.: 5.17: Definitheit: Kontexte mit phonetischem [l-]

	l-Kontexte	als alif+lamm	in %	nur Lam	in %	nicht realisiert	in %
2. Kl	7,7	2,5	32,8 %	2,9	37,9 %	2,3	29,3 %
3. Kl	11,0	7,3	66,1 %	1,9	17,3 %	1,8	16,4 %
7. Kl	23,7	20,9	87,9 %	2,4	10,1 %	0,5	2,0%
10.Kl	24,6	21,1	86,0 %	2,6	10,5%	0,9	3,5%
berberophone	22,5	15,5	66,8 %	7,0	31,2 %	0,5	2,0 %

Bei den Definitheitsmarkierungen mit phonetischem [l-] setzt sich die normativ geforderte Schreibung bis zur 7. Klasse durch: Während die Zweitklässler erst ein Drittel der Kontexte mit *Alif-Lam* markieren, sind es schon fast zwei Drittel der Drittklässler und fast 90% der Siebt- und Zehntklässler. Besonders stark gehen die Nullmarkierungen zurück: waren dies bei den Zweitklässlern noch fast 30%, reduziert sich dieser Anteil bei den Drittklässlern fast auf die Hälfte (16,4%). Bei den Siebt- und Zehntklässlern gibt es kaum noch Auffälligkeiten in diesem Bereich (2,0 bzw. 3,5%).

Selbst diese geringen Werte sind nur dadurch zu erklären, daß in Kontexten mit einer vorangestellten Präposition °l=° ein fortisierter Anfangsrand entsteht, der nach hoch-arabischem Modell mit einer doppelten Schreibung des *Lam* <ll> realisiert werden müsste. Stattdessen schreiben einige dieser Schüler nur ein *Lam*, das dann wahlweise als Repräsentant der Präposition oder der Definitheit interpretiert werden kann.

5.2.1. الغار

ʔlyʔr
 l~ l- yar
 zu DEF Höhle
 „zu der Höhle“ (O03:27)

Weniger leicht zu erklären sind dagegen die noch relativ häufigen Schreibungen von °l-° ohne Alif auch bei den beiden ältesten Schülergruppen und vor allem bei den älteren berberophonen Schülern, die sich in dieser Hinsicht von den arabophonen Drittklässlern kaum unterscheiden. Diese müssen im Vergleich mit den Markierungen im fortisierten Kontext interpretiert werden:

Tab.: 5.18: Kontexte mit Fortisierung des Anfangsrandes

	l-Kontexte	als alif-lam	in %	nur Alif	in %	nicht realisiert	in %
2. Kl	4,0	0,0	0,0 %	0,1	1,7 %	3,9	98,3 %
3. Kl	8,0	4,2	52,5 %	0,3	3,3 %	3,5	44,2 %
7. Kl	15,7	14,5	91,9 %	0,3	1,7 %	1,0	6,4 %
10.Kl	15,7	15,1	96,4%	0,1	0,5%	0,5	3,2 %
Berber	12,5	9,5	76,6 %	0,5	4,4 %	2,5	19,0 %

Der Anstieg in der Beherrschung der Realisierung einer konstanten Schreibung der Definitmarkierung in Kontexten, in denen interne und externe Sandhi kombiniert auftreten, zeigt sich noch eindeutiger als im Falle des phonologischen Kontextes mit l-. Diese Struktur wird von den Zweitklässlern zu Beginn des 2. Schuljahres noch nicht gemeistert. Die Schüler der dritten Klasse erreichen hier bereits über 50% korrekte Schreibungen. Dieser Wert liegt zwar noch unter dem der korrekten Schreibungen im l-Kontext, zeigt aber schon eine deutliche Annäherung beider Werte. In der 7. Klasse wird nun bei den arabophonen Schülern ein Wert von fast 92% korrekten Schreibungen erreicht, bei den Zehntklässlern sogar von über 96%. Dieser liegt nun sogar über dem Wert der normgerechten *Alif-Lam*-Schreibungen im phonetischen l-Kontext, wodurch sich das Verhältnis zwischen beiden Phänomenen umkehrt: Ältere Schüler haben offenbar weniger Schwierigkeiten, die abstrakteren, nur grammatisch ableitbaren Kontexte mit Anfangsfortisierung korrekt zu markieren, als die phonologisch noch teilweise fundierten Kontexte mit phonetischem l-, während dies bei den jüngeren Schülern genau umgekehrt ist.

Die abweichenden Schreibungen mit phonetischen Kontext mit l- bei den älteren Schülern sind offenbar nicht durch eine mangelnde Beherrschung der Norm zu erklären. Vielmehr drängt sich der Eindruck auf, daß hier – im Kontrast zur hocharabischen Norm – eine besondere phonographische Treue zum marokkanischen Arabisch gewahrt werden sollte. Ein genauerer Blick auf die Kontexte, in denen die l-Schreibung besonders häufig vorkommt, zeigt, daß hier besonders häufig [ħ] und [m] als Anfangskonsonanten auftreten, die mit den Folgekonsonanzen bereits einen komplexen Rand bilden (O29:1).

5.2.2. لحمار

lħmʔr	
l-	ħmʔr
DEF	Esel

In diesem Beispiel entsteht nur sacheinbar überkomplexer Anfangsrand, der aus den Elementen [l], [ħ] und [m] besteht. Vielmehr bildet [l] hier mit dem folgenden [ħ] eine eigene Silbe zu bilden, in der das [ħ] als Kern fungiert [lħ.mar]. Eine solche Resyllabierung führt dann zu einem einfachen Anfangsrand. Das vorangestellte Alif ist nun nicht mehr nötig, um einen komplexen Anfangsrand aufzubrechen und in eine neue Silbe zu integrieren, die aus dem Hamza als Defaultanfangsrand, dem Vokal [a] und dem [l] als Endrand gebildet würde.

Der Unterschied wird vielleicht deutlicher, wenn im Kontrast dazu ein Kontext wie

5.2.3. الفلاحة

l.fəl.la.ħa	
l-	fəllaħ-a
DEF	Bauer-P

auf seine Silbenstruktur untersucht wird. Hier hat das Nomen einen einfachen Anfangsrand [f], der durch die Hinzufügung von [l] zu einem komplexen Anfangsrand würde. Der Fushanorm, die solche komplexen Anfangsränder ausschließt, wird nun dadurch Rechnung getragen, daß ein Alif als Defaultan-

fangsrand vorangestellt wird, wodurch das [l] in den Endrand einer neuen prothetischen Silbe integriert wird.

Unter Anwendung des strengen Silbenfilters der *Fusha* wird hier also eine Differentschreibung möglich, in der der phonographische Treue zum Gesprochenen ein höherer Rang eingeräumt wird als die Konstantanschreibung der DEF-Markierung im Satz-Sandhi. Es ist charakteristisch, daß dieses Phänomen nur bei einem Teil der Schüler der höheren Klassen auftritt, bei diesen aber in einem deutlich größeren Umfang, als es der niedrige Durchschnittswert der Gruppe vermuten würde.

Weniger eindeutig ist der Befund bei den berberophonen Schülern, die überwiegend der 6. Jahrgangstufe entstammen. Auch bei ihnen liegen zwar die korrekten Werte bei den fortisierten Kontexten höher (76,6%) als bei denen mit phonetischem l- (66,8%), doch sind sie hier von einer vollständigen Beherrschung dieser Struktur noch ein gewisses Stück entfernt. Schuld daran sind vor allem zwei Ausreißer, N09 und N14, deren Werte bei den fortisierten Markierungen weit unter dem Gruppendurchschnitt liegen. Diese Schüler sind daher einer niedrigeren Erwerbsstufe zuzurechnen.

Klassifizierung der Schülerschreibungen

Bei der Aneignung der morphologisch konstanten Schreibung der Definitheitsmarkierung im marokkanischen Arabisch können verschiedene Fälle unterschieden werden:

- Stufe I: überwiegend Nullmarkierung in beiden Kontexten
- Stufe II: überwiegend phonographische Schreibungen, alle ohne Alif, im l-Kontext und Nullmarkierungen im fortisierten Kontext
- Stufe III: emergente Alif + Lam – Schreibung im l-Kontext, nur vereinzelt im fortisierten Kontext
- Stufe IV: konsistente Alif + Lam-Schreibung im l-Kontext, geringe bis emergente Alif-Lam-Schreibung im fortisierten Kontext
- Stufe V: Konstantanschreibung in beiden Kontexten (über 70%)

Die Tabelle 5.19 zeigt ein allmähliches Ansteigen der normgerechten Markierungen von *Alif-Lam* zunächst im l-Kontext von der zweiten zur dritten Klasse: Die Gruppe mit besonders niedrigen Markierungen in beiden Bereichen besteht überwiegend aus Zweitklässlern sowie zwei besonders schwachen Drittklässlern (O111, O113). In dieser Gruppe sind die Probandenziffern fett gedruckt, die auch im l-Kontext einen Anteil von völlig unmarkierten Nomina aufweisen (Stufe I), während bei allen anderen die abweichenden Schreibungen meist einfache *Lam*-Schreibungen sind (Stufe II).

Bei der Gruppe mit emergenter Beherrschung der *Alif-Lam* Schreibung im l-Kontext überwiegen bereits Drittklässler (sowie zwei bessere Zweitklässler) (Stufe III). Auffälligerweise gibt es keine Schüler, die in beiden Strukturbereichen in einem vergleichbar emergenten Stadium sind. Bei der Gruppe mit guter Beherrschung des l-Kontextes und aufsteigender, teilweise schon emergenter Beherrschung des fortisierten Kontextes (Stufe IV) befinden sich je zwei Zweitklässler und Drittklässler, sowie zwei berberophone Schüler der 6. Klasse. In der Gruppe von Schülern schließlich, die die Schreibung der Definitheit in beiden Kontexten meistern, befinden sich nur noch Drittklässler (immerhin 40% dieser Gruppe) und ältere Schüler (Stufe V).

Tab.: 5.19. Verteilung der Schreibungen der Definitivmarkierung:

		l-Kontexte		
		< 30% markiert	70% > x > 30% markiert	> 70% markiert
fortisierte Kontexte	> 70% markiert		<i>N7, 29, N5,24</i> 16, 27 <i>N25</i> <i>N6</i> <i>N4</i>	<i>11 Siebtklässler</i> 32, 34 <i>11 Zehntklässler</i> 06 <i>N10,11,18</i> <u>58,61,70</u> <u>62</u> 60
	70% > x > 30% markiert			<u>110, 22</u> <u>112</u>
	< 30% markiert	<u>111</u> 67, 52, 109, 65, 55, 107, 113, 121 50, 51, 108, 119	<u>64</u> <u>B28</u> <u>114</u> <u>116</u> <u>63</u> 71, <u>117,</u> 73 <u>118</u>	<i>N9, N14</i> 54 53

fett: Probanden mit fehlenden Markierungen im l-Kontext; unterstrichen: Drittklässler; kursiv: ältere arabophone Schüler; fett-kursiv: berberophone Schüler

Am oberen Rand der Graphik zeigt sich nun in den beiden ältesten Gruppen und vor allem bei den berberophonen Schülern wieder ein gewisser Rückgang der Schreibungen mit Alif und Lam im l-Kontext, der nicht mehr als Problem der Beherrschung der orthographischen Norm, sondern bereits als Differentschreibung des marokkanischen Arabisch interpretiert werden muß. Im Übergangsbereich befindet sich hier auch eine Drittklässlerin (O62), bei der diese Schreibungen noch nicht eindeutig interpretierbar sind, da auch im fortisierten Kontext noch Defizite vorliegen. Die berberophonen Schüler sind häufiger und mit höheren Anteilen von Differentschreibung in diesem Feld vertreten als die arabophonen Schüler.

Erwerbsstufen und Differentschreibung

Die Schreibungen dieser Schüler wurden daher nicht als abweichend im Sinne einer unzureichenden Beherrschung der Norm eingestuft, sondern als Differentschreibungen in bezug auf diese Norm. Solche Differentschreibungen sind natürlich nur möglich, wenn im Prinzip über das normgerechte Muster auch verfügt wird, also auf dem Niveau der 5. Erwerbsstufe. Deshalb wurde für ein Erreichen der 5. Erwerbsstufe nur verlangt, daß im fortisierten Kontext über 70% der Fälle korrekt markiert sind.

Bei allen Schülern, die diese Bedingung erfüllen, wird nun der Grad der Differentschreibung dadurch bestimmt, in welchem Umfang Abweichungen bei den Schreibungen im phonetischen l-Kontext eintreten. Es wurde ein Bereich mit starken Differentschreibungen (40-50% der Kontexte) und eine Gruppe im mittleren Bereich (20% der Kontexte) unterschieden. Alle Schüler, die nicht die 5. Erwerbsstufe erreichen, werden bei der Bestimmung der Differentschreibung nicht berücksichtigt:

Tab. 5.20: Differentschreibung der Definitivmarkierung

	Zahl der Schüler Stufe V	in %	Zahl der Schüler Diff II/III	in % von Stufe V	durchschnittl. Differenzwert
2. Kl	0	0,0 %	0	0,0 %	0,0
3. Kl	5	33,3 %	1	20,0 %	1,4

7. Kl	14	93,3 %	3	21,4 %	1,4
10.Kl	14	100,0 %	3	21,4 %	1,6
Berberophone	9	81,8 %	6	66,7 %	2,9

Zwischen den arabophonen Drittklässlern des Erwerbstyps V, den Siebtklässlern und den Gymnasiasten nimmt der durchschnittliche Differenzwert nur geringfügig zu (von 1,4 auf 1,6). In allen drei Gruppen überwiegen Schüler mit einer klar grammatisch fundierten Schreibung der Definitheitsmarkierung auch im phonetischen l-Kontext. Dies gilt sowohl für die absoluten Werte wie für den Grad der Differentschreibung. Die berberophonen Schüler der älteren Vergleichsgruppe weisen dagegen absolut und relativ einen besonders hohen Anteil von Differentschreibungen auf.

5.2.2. Das „stumme Alif“ (*alif wasl*) im konsonantischen Anfangsrand

Auch bei nicht definiten Nomina und anderen Wörtern kann der Buchstabe Alif dazu dienen, einen Wortanfang zu markieren. Dies gilt vor allem dann, wenn sonst ein komplexer oder fortisierter Silbenanfangsrand entstehen würde, der im Hocharabischen unzulässig ist. Beim Imperativ kennt die Orthographie des Hocharabischen daher die Einsetzung des Alif als eines Defaultanfangsrandes, wobei die zusätzliche Silbe (Glottisverschluß und Vokal), in deren Endrand ein Element des komplexen Anfangsrandes rückt, nur im absoluten Anlaut realisiert wird:

ktub كتب ⇒ ?uk.tub اكتب
 “schreib!”

Wie bei der Definitheitsmarkierung ist hier der Glottisverschluß also nicht fest, sondern kontextabhängig, weshalb der ihn repräsentierende Buchstabe, das Hamza, nicht geschrieben werden darf. An seine Stelle kann das Zeichen des Verbindungshamzas, *wasla*, gesetzt werden. Dieses Alif wird auch als *alif wasl* bezeichnet.

Das vorangestellte Alif als Default-Anfangsrand bei komplex anlautenden Wörtern kann nun dazu genutzt werden, um im marokkanischen Arabisch und im Berberischen nicht-nominale Wortanfänge mit komplexem oder fortisiertem Anfangsrand zu markieren. Dabei entsteht allerdings ein Schriftbild, das mit der Orthographie des Hocharabischen nicht mehr vereinbar ist:

5.2.4. a) دخل b) ادخل
 fusha daxala udxul
 darija dxəl dxul ⇔ dxəl

Während die Schreibung der Verbform *dxəl* mithilfe der Buchstabenfolge in a) noch einen Bezug zur orthographischen Norm erkennen läßt, ist dies bei b) nicht mehr gegeben. Aufgrund des vorangestellten Alifs könnte die Form fälschlicherweise als Imperativ *dxul* interpretiert werden.

Wenn also der Gebrauch des Alifs im komplexen Anfangsrand solcher Wörter ein klares Zeichen für Differentschreibung ist, die hier die lautliche Besonderheit der *Darija* mit Mitteln der Orthographie des Hocharabischen gerade hervorhebt, gilt umgekehrt nicht, daß ein Fehlen dieser Sondermarkierung eine normative

Orientierung am Hocharabischen bedeuten muß. Da auch die unmarkierte Schreibung (a) für den komplexen Anfangsrand zwei Grapheme vorsieht, erlaubt sie auch eine der Phonologie des marokkanischen Arabisch entsprechende Realisierung. Die Form kann natürlich auch hocharabisch lautiert werden.

Im fortisierten Anfangsrand liegen die Verhältnisse anders, da bei unmarkierter Schreibung nur noch ein Buchstabe notiert und die fortisierte Artikulation nicht mehr transparent ist. Hier ist daher im Sinne phonographischer Treue in jedem Fall eine zusätzliche Markierung nötig. Die Orthographie des Hocharabischen kennt jedoch bei Geminaten und Langkonsonanten keine zusätzliche Markierung, abgesehen vom *ʃadda*, das aber wie alle Zeichen des *ʃakl* nur von Lernanfängern in den ersten Schuljahren genutzt werden darf. Steht dieses System nicht mehr zur Verfügung, stellt allein das *alif wasl* eine brauchbare Alternative zur Nullmarkierung dar. Wiederum ist die Schreibung dieses Zeichens ein eindeutiger Indikator für Differentschreibung, sein Fehlen drückt hier Unterdifferenzierung aus, wie ja auch die strenge Norm der *fusha* keine fortisierten Anfangsränder zuläßt.

Die Schreibung eines „stummen“ Alifs als linkem Wortrand setzt die Beherrschung der Definitheitsmarkierung als einer grammatischen Markierung voraus, insbesondere in fortisierten Kontexten. Diese Bedingung erfüllt aber nur ein kleiner Teil der jüngeren Schüler. Wie Stichproben ergaben, spielen hier Verwendungen des *alif wasl* in dieser Funktion noch kaum eine Rolle. Für diese beiden Jahrgangsstufen konnten daher auch keine Gruppenwerte errechnet werden.

Relevant wird das Phänomen erst in den Texten der älteren Schüler, die im orthographischen System des Hocharabischen bereits eine gewisse Sicherheit gewonnen haben. In der folgenden Tabelle werden daher nur die beiden ältesten arabophonen Schülergruppen und die berberophone Vergleichsgruppe dargestellt.

Tab: 5.21. Schreibungen des *alif wasl*

Klasse	Kontexte kompl. A-Rand	<i>alif wasl</i>	in % der Kontexte	Kontexte fortis. A-Rand	<i>alif wasl</i>	in % der Kontexte
7. Kl Oujda	24,33	3,73	15%	1,67	0,80	48%
10.Kl Oujda	23,90	2,57	11%	2,00	1,10	54%
6.-10. Kl Nador	21,10	2,70	13%	0,40	0,33	75%

Es zeigt sich, daß der Gebrauch des Alifs als linker Wortrand im Durchschnitt nur ein relativ marginales Phänomen darstellt. Hierbei läßt sich ein Unterschied zwischen komplexen und fortisierten Anfangsrändern feststellen: Komplexe Anfangsränder sind in allen Texten relativ häufig, werden aber nur zwischen 10 und 20% markiert.

Fortisierte Anfangsränder kommen dagegen nur sehr selten in den Schülertexten vor, werden aber vergleichsweise häufig markiert. Die Werte liegen bei 48% und 54% in den arabophonen und bei 75% in der berberophonen Gruppe. Allerdings ist hier die Zahl der fortisierten Kontexte so gering, daß der hohe Anteil der Alif-Schreibungen nicht mehr sehr aussagekräftig ist. Festzuhalten bleibt, daß in der Nutzung des Alifs

als Anfangsrand keine Unterschiede zwischen beiden Schülergruppen aufgrund ihrer Muttersprache bestehen.

Wieder verhalten sich die einzelnen Schüler im Gebrauch dieses orthographischen Mittels sehr unterschiedlich, sodaß eine Aufteilung der einzelnen Fälle in verschiedene Fallgruppen sinnvoll erscheint:

Tab. 5.22: *alif wasl* in komplexen Rändern:

Klasse	unmarkierte Formen (unter 20%)	schwache Markierungen (20-40%)	starke Markierungen (über 40%)
7. Klasse (15)	11 Texte	O4, O5, O27	O16
10. Klasse (14)	11 Texte	O35, O36, O44	--
Nador (11)	7 Texte	N4, N6, N10, N24	--

Unmarkierte Formen können weder als Normorientierung noch als Differentschreibungen interpretiert werden; sie werden daher bei der Skala der Differentschreibungen nicht berücksichtigt. Schwache Markierungen erhalten einen mittleren Wert (3), starke Markierungen den Wert (5).

Tab. 5.23: *alif wasl* in fortisierten Rändern:

Klasse	nicht berücksichtigt	unmarkiert (1)	Markierungen (40-60%) (3)	starke Markierungen (über 60%) (5)
7. Klasse (15)	8 Texte	O14	O1, 11, 12, 24	O7, O16
10. Klasse (14)	9 Texte	O32	O35, O36, O44	O29, 31, 35
Nador (11)	10 Texte	---	N5	---

Bei den fortisierten Rändern wurde die Nullmarkierung als Unterdifferenzierung gewertet (1), mittelstarke Markierungen wurde der Wert (3) zugeordnet, hohen der Wert (5). Eine große Zahl von Texten wurde wegen fehlender oder nur einzelner Belege für die Auswertung nicht berücksichtigt.

5.2.3. Das Suffix °-a° (Feminina und andere) und seine Schreibung

Im marokkanischen Arabisch dient das Suffix –a zur Differenzierung bestimmter Nominalklassen:

- es markiert Nomina als Feminina
- es dient zur Ableitung femininer Nomina und Adjektive aus Maskulina
- es dient zur Pluralbildung einiger maskuliner Nomina
- es dient zur Singularbildung bei unbelebten Nomina, deren unmarkierte Form als Kollektivbezeichnung dient.

zu (b) vgl. folgendes Beispiel:

5.2.5.	الفلاح	الفلاحة
	l- fəllaħ	l- fəllaħ-a
	DEF Bauer	DEF-Bauer-Pl

„der Bauer“

„die Bauern“

Die durch das Suffix °-a° markierten Nomina, denen unmittelbar ein nominales Adjunkt oder ein Possessivpronomen folgt, treten in den sogenannten *status constructus*: An die Stelle des -a tritt ein -t, dem – je nach Kontext – ein Schwa vorausgeht:

5.2.6.	المرءة	مرة الديب
ʔl-	mr<t	mr<t ʔl-djb
l-	mra	mra.t d- dib
DEF	Frau	Frau.CS DEF Schakal
	„die Frau“	„ die Frau des Schakals “

Die Orthographie des Hocharabischen sieht als spezielles Zeichen zur Repräsentation des Morphems °-a° das sogenannte *ta marbuta*³¹ <ة> vor, das diese strukturellen Zusammenhänge transparent macht. Die Buchstabenform entspricht dem Zeichen für das glottale / h / <ه>, das in der altarabischen Tradition (und in sehr formellen, vor allem religiösen Kontexten) im Auslaut der Feminina auch noch gesprochen wurde bzw. wird. Die Markierung mit den zwei diakritischen Punkten über dem Buchstabenkörper stellt dagegen einen Bezug zum / t / her, dessen normale Schreibung durch zwei diakritische Punkte über einem langgezogenen Buchstabenkörper gekennzeichnet ist <ت>.

Die Schreibung des *ta marbuta* stellt also nicht nur eine Sondermarkierung von Feminina da, die diese von anderen Markierungen z.B. an Verben unterscheidet, sondern sie erlaubt gleichzeitig, einen Bezug zur Form des Status constructus herzustellen, indem sie das Nomen in einer invariablen Form repräsentiert. Es handelt sich hier also um einen Fall morphologischer Konstantenschreibung.

Das *ta marbuta* gehört zu den wichtigsten Sonderauszeichnungen von Wörtern im Hocharabischen, da es die grammatische Unterscheidung bestimmter Nomina von Verben erleichtert; in diesem Sinne ergänzt es die *Alif-Lam*-Schreibung am Anfangsrand der definiten Nomina zumindest durch eine Endmarkierung.

Tab. 5.24: Markierung von Nomina mit finalem *ta marbuta*

	Kontexte -a	mit <i>ta marbu ta</i>	in %	gestreute Schrei- bungen	Erwerb styp
2. Kl	3,8	0,3	9%	0,5	1,3
3. Kl	6,1	1,1	17%	1,0	1,5
7. Kl	12,7	10,8	85%	0,1	4,7

³¹ Wörtlich: „das verbundene *Ta*“. Gemeint ist, daß beim Schreiben des Buchstabens sein Anfang und sein Ende wieder miteinander verbunden sind, im Kontrast zu der normalen Schreibung des Buchstabens *Ta* in finaler oder isolierter Form. In der Transliteration wird das *ta marbuta* mithilfe der Zeichen <t repräsentiert.

10.KI	12,9	11,5	89%	0,5	4,7
berberophone	9,8	5,4	55%	1,0	2,4

Im Unterschied zur Definitivmarkierung wird die Femininmarkierung offenbar erst relativ spät erworben: Der Unterschied zwischen der zweiten und der dritten Klasse ist in diesem Bereich sehr gering. Auch die Streuung der Schreibungen ist etwa vergleichbar hoch. Der entscheidende Sprung im Erwerb vollzieht sich zwischen zwischen der 3. und der 7. Klasse. Die Sekundarschüler verfügen über ein ausreichendes Wissen dieser Struktur, um über 80% der Kontexte korrekt zu markieren. Die fehlerhafte Anwendung dieser Schreibung bei Verben wird von ihnen fast vollständig vermieden. Dies gilt auch für die Gymnasiasten: die Anteile der markierten Kontexte, aber auch der Streuung der Schreibungen liegen hier noch etwas über den Werten der Siebtklässler.

Die berberophonen Schüler aus Nador fügen sich mit ihren marokkanisch-arabischen Texten nicht in dieses Bild. Obwohl sie vom Alter her über eine vergleichbare Kenntnis der Strukturen verfügen müssten, wenden Sie sie nur in knapp der Hälfte der Kontexte an (55%). Auch ist die Streuung der Schreibungen noch relativ hoch, wenn auch weit unter den Texten der Zweit- und Drittklässler.

Es liegt nahe, auch bei diesen Schülern wiederum eine gezielte Differentschreibung des marokkanischen Arabisch zu vermuten, die sich gegenüber tatsächlichen grammatischen Problemen der Beherrschung verselbständigt. Im Unterschied zur Analyse der Definitivmarkierung steht in diesem Falle jedoch kein Kriterium zur Verfügung, das es erlauben würde, beide Phänomene zweifelsfrei zu differenzieren.

Um hier dennoch zu einer unterschiedlichen Gewichtung der Fälle mit Unsicherheiten im Erwerb und möglichen Strategien von Differentschreibung zu gelangen, wurden der Index aller Indikatoren des Orthographieerwerbs (vgl. Kapitel 5.4.) und der Anteil der *ta marbuta*-Schreibungen miteinander verglichen. Bei Schülern mit einem Indexwert von unter 4,0 wurde davon ausgegangen, daß die geringen Schreibungen des *ta marbuta* auf Probleme des Orthographieerwerbs zurückgeführt werden können und daher nicht als Differentschreibungen gewertet (Dies trifft auf die drei berberophonen Schüler N7, N9 und N14 zu). Diese Schüler und alle übrigen Schüler, die sich offensichtlich auf einer niedrigeren Erwerbsstufe des *ta marbuta* befanden, wurden für die Analyse der Differentschreibung nicht mehr berücksichtigt.

Bei den übrigen Schülern erhielten normgerechte Schreibungen den Differentschreibungswert 1, Fälle mit kleineren Abweichungen von dieser Norm den Wert 3 (40-60% normgerechte Markierungen), Fälle mit starken Abweichungen von der Norm den Wert 5 (unter 40% normgerechten Markierungen)

Zur Bestimmung der Beherrschung wurden folgende Skalenwerte unterschieden

- a) Stufe I: keine Markierung des *ta marbuta*
- b) Stufe II: Markierungen des *ta marbuta* in weniger als 40% der Kontexte, gestreute Schreibungen
- c) Stufe III: Markierungen des *ta marbuta* in weniger als 60% der Kontexte, wenig gestreute Schreibungen: emergente Struktur

- d) Stufe IV: Markierungen des *ta marbuta* in weniger als 80% ohne Streuungen oder vollständig Markierte Kontexte mit gestreuten Schreibungen
- e) Stufe V: Markierungen des *ta marbuta* über 80% der Kontexte, keine gestreuten Schreibungen

Tab. 5.25: Schreibung des Suffixes –a als *ta marbuta*:

		Erwerb: Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5
		Differentschreibung: Stufe 5		Stufe 3	Stufe 1	
		keine	< 40%	< 60%	<80%	> 80%
gestreute Schreibungen	≥ 3	<u>110</u>		<u>58, 63,</u> N25*		N18, 32, 36
	1-2	54, 55, 65, 73	<u>N14</u>	N06*	N10	11,
	keine	51, 52, 53, 71, 108, 119, <u>61, 62, 64, 70,</u> <u>111, 112, 113, 114,</u> <u>116, 117, 118,</u> N04*, N07, N09	50, 67, 107, 109, 121, N05* , N11* , N24*	14*, 24*, 45*	04, 05, 12, 27	01, 02, 03, 06, 07, 10, 16, 22 29, 30, 31, 34, 35, 37, 40, 41, 44, 46, 49

*Schüler der Erwerbsstufen 1-3, deren Werte für den Indikator “Differentschreibung“ berücksichtigt wurden.

Die Gegenüberstellung der Erwerbstypen und der Texte mit einer Streuung der Formen zeigt

- die große Homogenität der Gruppen der Zweitklässler, der Siebtklässler und der arabophonen Gymnasiasten am oberen und unteren Ende der Skala bei kaum vorhandenen Schreibungen außerhalb des obligatorischen Kontexts
- die ebenfalls weitgehend homogene Gruppe der Drittklässler mit drei charakteristischen Ausreißern (hohe Streuung), bei denen sich jedoch bereits höhere Erwerbsstufen ankündigen
- die ausgesprochen disparat verteilte Gruppe der berberophonen Schüler: selbst die Schüler, die den Texten der arabophonen am meisten ähneln, fallen durch höhere Streuwerte auf (N10, N18); dagegen konzentriert sich über die Hälfte der Gruppe bei den konsistent oder relativ konsistenten Nullmarkierern (N4, N5, N11, N24; drei weitere Schüler aus dieser Gruppe zeigen gleichzeitig allgemeine Schwächen im Orthographieerwerb: N7, N9, N14). Eine dritte Teilgruppe von Schülern liegt schließlich im mittleren Bereich des Erwerbs des *ta marbuta*, die z.T. auch mit gestreuten Schreibungen verbunden sind (N6, N25)
- nur drei arabophone Schüler der 7. und 10. Klasse konnten, aufgrund von nicht normgerechten Schreibungen in über 40% der Fälle, ebenfalls als Kandidaten einer gemäßigten Differentschreibung bestimmt werden (O14, O24, O45). Keiner dieser Schüler gebraucht allerdings das *ta marbuta* in einem anderen Kontext.

Im Fall der Schüler, bei denen starke Indizien dafür sprechen, daß eine Konsistenz jenseits der Fusha-Norm angestrebt wird, wurde der geringe Gebrauch des *ta*

marbuta ausschließlich als Differentschreibung interpretiert; dagegen wurde der Erwerb des Merkmals als abgeschlossen unterstellt; dies wurde auch durch die zusätzlichen Diktate in Hocharabisch bestätigt. Dies gilt für die berberophonen Schüler N4, N5 und N24 einerseits und die arabophonen Schüler O14, O24 und O45 andererseits. Bei Schülern, in denen ein inkonsistenter Gebrauch des *ta marbuta* vorlag, wurde auch ein noch nicht abgeschlossener Erwerb vermutet. Dies gilt für die berberophonen Schüler N6 und N25. Bei Schüler mit allgemeinen Schwächen im Orthographieerwerb wurden die geringen Werte des *ta marbuta* ausschließlich als un abgeschlossener Erwerb interpretiert.³²

5.2.4. Der Gebrauch des *Alif maqsura* <ى> als Wortendmarkierung

Das Sonderzeichen *Alif maqsura* <ى> dient in der Orthographie des Hocharabischen zur Markierung des Wortendrandes bei Wortformen auf [-a:], sobald diese in ihrem Paradigma einen Ablaut von [a] zu [i] aufweisen. Das Zeichen stellt durch seine Form einen Bezug zum Buchstaben *Ja'* <ي> in wortfinaler Schreibung her und bewahrt so eine konstante Wortgestalt zu den verwandten Wortformen, die auf [-i:] enden. Zum Zeichen, daß hierbei nicht [i:] gelesen werden darf, stehen unter dem *Ja'* aber keine diakritischen Punkte <ى>:

5.2.7.	بني	يبني
	bana:	ja-bni:
	„er baute“	„er baut“
	لقى	يلقى
	laqija	ja-lqa:
	„er traf“	„er trifft“

Trotz des Vokalwechsels zwischen Perfektiv und Imperfektiv enden alle vier Verbformen auf den Buchstaben <ي>. Der einzige Unterschied, der den Wechsel der Lautzierung anzeigt, besteht im Fehlen der diakritischen Punkte. Dadurch wird gleichzeitig die morphologische Konstanz gewahrt und die jeweils geforderte Lautierung mit [-a] oder [-i/j] ermöglicht. Eine gewisse Analogie besteht im Deutschen zur Schreibung des Umlauts <ä> für den Vokalwechsel zu [ɛ] bei Wörtern mit [a] als Stammvokal wie in: *man* <Mann> / *mene* <Männer>. Das *Alif maqsura* tritt im vorliegenden Text überwiegend bei Verbformen und Präpositionen auf. Nicht immer ist die Schreibung aus einer verwandten Form auf -i im Paradigma ableitbar. So steht

³² Bei den berberophonen Schülern könnte ein Grund für den geringen Gebrauch des auch darin liegen, daß die aus dem marokkanischen Arabischen entlehnten Feminina immer ein finales / t / aufweisen: *mdina* „Stadt“ (MA) ⇒ *tamdint* (TR), vgl. 5.2.5.3.

die Präposition / Partikel *ħtta* „bis, sogar“ immer mit *Alif maqsura*, obwohl dieses Wort keine Stammvariation kennt und damit auch kein Bezug zu –i herstellbar ist.

Der Gebrauch des *Alif maqsura* setzt bereits ein relativ hohes Niveau in der Beherrschung der Orthographie des Hocharabischen voraus, entweder aufgrund der Einprägung häufig vorkommender Wörter als fester Wortbilder oder aufgrund der Einsicht in die Regelmäßigkeit der Bildung insbesondere der Verbstämme. Die Vermeidung des Gebrauchs des *Alif maqsura* in obligatorischen Kontexten kann immer als phonographisch korrekte Schreibung interpretiert werden, wie umgekehrt die Ausweitung seines Gebrauchs auf andere Kontexte als hyperkorrekt gelten kann, vor allem aber einen Hinweis auf mögliche Regelableitungen der Nutzer liefert.

Bei der Untersuchung der Verteilung werden zunächst die arabophonen Texte der vier arabophonen Schülergruppen und der zweisprachigen Schüler einander gegenübergestellt.

Tab. 5.26: Gebrauch des *Alif maqsura* (marokkanisch-arabische Texte)

	obligatorische Kontexte	mit <i>Alif maqsura</i>	in %	Streuung der Schreibungen	Erwerbstyp
2. Kl	1,9	0,2	8,8 %	0,1	1,2
3. Kl	2,7	0,9	32,5 %	0,0	2,0
7. Kl	8,3	6,8	82,3 %	0,7	4,5
10.Kl	7,6	6,4	83,2 %	0,6	4,6
berberophone	8,6	6,2	71,6 %	3,0	4,3

Die Tabelle zeigt, daß das *Alif maqsura* in den Texten der Grundschüler noch eine sehr geringe Rolle spielt. Bei zwei Zweitklässlern gibt es überhaupt keinen, bei weiteren 6 Zweitklässlern und 4 Drittklässlern gibt es nur je einen Kontext. Die korrekten Schreibungen beziehen sich nur auf einzelne Wörter, die wahrscheinlich als festes Schriftbild gelernt wurden.

Einen deutlichen Sprung verzeichnet der Gebrauch dieser Sonderauszeichnung bei den Siebtklässlern. Nicht nur hat sich die Zahl der Kontexte verdreifacht, sondern auch der Grad ihrer normgerechten Markierung. Die Zahl der Streuungen der Schreibungen ist mit 0,7 Formen je Text immer noch relativ gering. Gleiches gilt auch für die Zehntklässler, deren Anteil korrekter Markierungen kaum höher liegt, während hier die Streuung etwas geringer ist.

Die berberischen Texte im marokkanischen Arabisch weichen von diesem Bild weit weniger ab als im Falle des *ta marbuta*. Auch hier sind über 70% der Kontexte normgerecht markiert. Doch fällt bei dieser Gruppe der hohe Grad der Steuerung ins Auge. Eine Gegenüberstellung der einzelnen Probanden aufgrund ihrer Eingruppierung in einer fünfstufigen Skala soll dies verdeutlichen:

- a) Stufe I: keine Markierung des *Alif maqsura*
- b) Stufe II: Markierungen des *Alif maqsura* in weniger als 40% der Kontexte, Streuung der Schreibungen
- c) Stufe III: Markierungen des *Alif maqsura* in weniger als 60% der Kontexte, wenig Streuung: emergente Struktur

- d) Stufe IV: Markierungen des *Alif maqsura* in weniger als 80% ohne Streuung oder vollständig markierte Kontexte mit gewisser Streuung
- e) Stufe V: Markierungen des *Alif maqsura* über 80% der Kontexte, keine Streuung

Es ergibt sich folgende Eingruppierung (alle nicht eingruppierten Lerner der Klassen 2 und 3 befinden sich auf der Stufe I)

Tab. 5.27: Differentschreibung des *Alif maqsura*

		Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5
		keine	< 40%	< 60%	<80%	> 80%
Streuung der Schreibungen	≥ 4				N24 (4), O24 (6)	N05 (5) N11 (10),
	1-3			N25* (45%),	N4, N7, O36,	N9, O1, O3 O41, O4, O45, O32 (3)
	keine	13x 2. Kl 8x 3. Kl	N10* (25%), N06* (17%) O10* (29%) <u>O62, O110, O112, O113,</u> O34* (33%)	O16* <u>O64</u>	N18, N14, O27 4x 10. Klasse	9x 7. Klasse, 4x 10. Klasse <u>O58, O114</u>

*Schüler der Erwerbsstufen 1-3, deren Werte für den Indikator “Differentschreibung“ berücksichtigt wurden.

Die Verteilung der älteren Schüler zeigt, daß die arabophonen Schüler sich besonders stark an der hocharabischen Norm orientieren. Drei Fünftel der Gruppe nutzt das *Alif maqsura* fast vollständig und nur in den Grenzen der Norm, drei weitere Schüler weichen von diesem Muster nur geringfügig ab. Bei den drei verbliebenen Ausreißern ist der Gebrauch entweder besonders niedrig (O10: 29%, O16: 38%, O34: 33%), oder er wird besonders stark auf nicht normgerechte Kontexte ausgeweitet (O24: 6 Schreibungen außerhalb von normativen Kontexten)

Die Werte der berberophonen Schüler sind dagegen viel stärker gestreut: Über ein knappes Drittel der Gruppe nutzt das *Alif maqsura* nur in geringem Umfang (N6, N10, N25). Knapp die Hälfte nutzt es in hohem Maß (N14, N18), hat aber teilweise mehr Streuungen in den Schreibungen als die arabophonen Schüler (N4, N7, N9). Bei drei Schülern schließlich ist der Gebrauch des *Alif maqsura* hoch, aber auch eine Streuung in den Schreibungen (N5, N11, N24); im Extremfall des Schülers N11 kommen auf 11 normgerechte Schreibungen 10 weitere in anderen Kontexten.

Wiederum stellt sich die Frage, welche Schreibungen nicht aus einem noch un abgeschlossenen Erwerb der Sondermarkierung des *Alif maqsura* abgeleitet werden können, und bei welchen Schreibungen Differentschreibungen in Abgrenzung von der Norm angenommen werden müssen. Bei Schülern, die das *Alif maqsura* überwiegend normgerecht anwenden, aber es darüberhinaus auf andere Kontexte übertragen, ist diese Strategie als Differentschreibung interpretierbar (dies gilt in gewissem Maß für die Schüler N05 und N24 und den arabophonen Schüler O24, besonders aber für N11), da sie versucht, das Graphem des *Alif maqsura* für alle wortfinalen –a

Schreibungen zu regularisieren mit dem Grenzwert, daß auch Feminina und Plurale mit dem Suffix –a mit *Alif maqsura* geschrieben werden.

Der umgekehrte Fall trifft dagegen nur auf die Schüler zu, bei denen die anderen Variablen des Orthographiererwerbs eine ausreichende Beherrschung der Orthographie des Hocharabischen erkennen lassen, sodaß daraus geschlossen werden kann, daß sie über das Prinzip verfügen, aber nur eingeschränkten Gebrauch davon machen. Dies gilt für drei weitere berberophone (N6, N18 N25) und drei arabophone (O10, O16, O34) Schüler. Fünf berberophone und 25 arabophone Schüler der höheren Klassen orientieren sich schließlich ohne größere Auffälligkeiten an der Norm. Keiner der Schüler mit abweichenden *Alif Maqsura*-Schreibungen bleibt in bezug auf den Orthographierwerb insgesamt unterhalb der Schwelle von 4,0. Im Gegenteil: zwei Drittklässler erreichen bereits fast normgerechte Werte beim Gebrauch des *Alif Maqsura* (O58 und O114).

5.2.5. Die Nutzung der orthographischen Wortgrenzenmarkierungen in den berberischen Texten

Aufgrund ihrer Prägung durch den Unterricht im Hocharabischen eignen sich auch die Schüler berberischer Muttersprache die Orthographie des Hocharabischen als Matrix an. Die Frage, die sich stellt ist, ob und in welcher Weise die Kinder diese Ressourcen bei der Verschriftung ihrer Muttersprache nutzen. Die drei Sondergraphien werden zunächst jeweils getrennt diskutiert, bevor hieraus übergreifende Kriterien für unterschiedliche Texttypen abgeleitet werden.

5.2.5.1. Die Definitheitsmarkierung des Arabischen in den berberischen Texten

Die Definitheitsmarkierung des Arabischen als Sondergraphie *Alif-Lam* kann in den berberischen Texten auf sehr unterschiedliche Weise genutzt werden:

- a) in arabischen Lehnwörtern, also Nomina, die mit der Definitheitsmarkierung in den Wortschatz integriert werden. Hierzu zählen insbesondere [allah] und damit verwandte Formeln, [l-makla] „das Essen“ [z-zerda] „das Festmahl“. Hierbei können Kontexte unterschieden werden, in denen ein komplexer Anfangsrand entsteht, und solche, in denen der Anfangsrand fortisiert ist.³³
- b) zur generellen Markierung komplexer oder fortisierter Anfangsränder bei Nomina oder nominalen Strukturen. In diesem Fall überlagern sich eine grammatische Funktion der Definitheitsmarkierung, die sich auf definite Nominalgruppen im Satz bezieht und diese für den Leser leichter identifizierbar macht, und eine phonographische Funktion der Definitheitsmarkierung, die das Alif als prothetischen Defaultanfangsrand nutzt, um die im Hocharabischen unzulässigen komplexen oder fortisierten Anfangsränder aufzulösen.
- c) zur Markierung komplexer oder fortisierter Anfangsränder auch außerhalb nominaler Kontexte, wie z.B. bei Verben oder Präpositionen (Übergeneralisierung). In diesem Fall ist die Nutzung inkonsistent, da ein zur Nominalmarkierung genutztes Graphem außerhalb dieses Kontexts verwendet wird. Das Graphem verliert seine grammatische Funktion

³³ Allerdings tritt hier aufgrund der Lautverschiebung des Rifischen eine Veränderung des [l] zu [r] ein, was den etymologischen Zusammenhang zum Arabischen evt. eher intransparent macht als in den assimilierten Wörtern.

- d) zur Kennzeichnung des Anfangsvokals [a]. Auch diese Nutzung ist inkonsistent, da der Anfangsvokal [a] einfach mit Alif verschriftet werden kann (siehe dazu auch die Analyse von Alif im linken Wortrand)

Es folgt ein erster Überblick über die Nutzung des Graphems *Alif-Lam* in den berberischen Texten der vier Altersgruppen. Die Fälle c) und d) sind unter „gestreute Schreibungen“ zusammengefaßt.

Tab. 5.28: Nutzung des *Alif-Lam*- Graphems in den berberischen Texten

	mit Alif und Lam markierte Wörter je Text	davon komplexe A-Ränder (nominal)	davon fortisierte A-Ränder (nominal)	gestreute Schreibungen	Durchschnittswert „Erwerbstyp“
2. Kl	1,1	0,6	0,4	0,5	4,5
3. Kl	0,3	0,2	0,1	0,0	4,8
7. Kl	2,6	1,3	1,3	0,0	4,1
10.Kl	3,8	3,1	0,7	1,8	3,1

Die Übersicht zeigt, daß bereits die Zweitklässler in gewissem Umfang das Graphem *Alif-Lam* nutzen. Allerdings geht diese Nutzung in der dritten Klasse deutlich zurück. Die Sechstklässler erreichen wieder ein deutlich höheres Niveau im Gebrauch der DEF-Markierung.

Gestreute Schreibungen ohne Bezug zu einem phonologischen Kontext gibt es nur bei den jüngsten Schülern. (N61: 13)

5.2.8. قذها الوني المكل

q*að*ih?	ʔl*aw*anj	ʔlm*kl*a
qa~ ðiha	awani	lmakla
PRÄS dort	hinten	Essen

„dort hinten ist das Essen“

Die erste Schreibung dient nur der zusätzlichen Markierung des Anfangsvokals [a], die bereits durch das Alif und das Hilfszeichen Fatha ausreichend erfolgt ist. Der Schüler begreift offenbar das Graphem so sehr als Einheit, daß er dem <Lam> keine eigene Bedeutung mehr beimißt. Auch die Markierung fortisierter Anfangsränder ist noch nicht durch eine Wortkategorisierung gesteuert, da <Alif + Lam> auch vor eine Präpositionalgruppe treten können, bei der die Präposition bereits an das Nomen klitisiert ist. (N61:16)

5.2.9. اكوبرذ

ʔl*akwbr*ið
ak~ ubrið
mit= Weg.CS

„auf dem Weg“

In diesem Fall ist es nicht ausgeschlossen, daß statt der Präposition [ak] „mit“ (im komitativen Sinn) auch [g] als reduzierte Form von [ðæg] „in“ intendiert war. Die Lesart als [ak] stimmt aber eher mit den anderen Belegen im Text überein.

Ein deutlich anderes Profil weist der Schüler N74 auf, der seinen Text zuerst in Hocharabisch verschriftet hat, bevor er ihn nochmals auf Tarifit aufschrieb. Die sechs Definitivmarkierungen treten ausschließlich in Nomina auf, wobei ein enger Bezug zum Hocharabischen besteht: [allah] und [makla] werden konstant mit Alif+Lam verschriftet, von den genuin berberischen Wörtern sonst nur *maffa* „Essen“. Der Schüler wahrt die Grenze zu den genuin berberischen Wörtern, die – in der Regel auch bei allen anderen Schülern - keine Definitivmarkierung erhalten.

Stärkere Tendenzen zur Systematisierung weisen die Texte einiger Sechsklässler auf:

f) Die Schülerin N06 nutzt die DEF-Markierung mithilfe des Graphems *Alif-Lam* auch für das – immer vom vorausgehenden Nomen abgetrennte – Demonstrativum [=nni] (N06: 29)

5.2.10 يروح وغيور النبي

jrwh		wɣjwr	?lnj
i- ruḥ		uɣjur	~nni
3SM- geh:PF		Esel.CS	=DEM
„Der Esel ging“			

Diese Schreibung wird mit einer einzigen Unsicherheit systematisch verwendet. Phonologisch gestützt wird sie dadurch, daß der Anfangsrand des Demonstrativums fortisiert ist. Ähnlich verfährt N05, der ebenfalls alle Nomina mit hocharabischer Etymologie mit Alif und Lam markiert, und dies auch auf das Demonstrativum –nni ausdehnt. Umgekehrt verfährt N18, der die DEM-Schreibung mit *Alif-Lam* später wieder aufgibt. Nur auf den hocharabischen Wortschatz beschränkt sind auch die *Alif-Lam*-Schreibungen von N4, 12, N16, N17.

Die *Alif-Lam* -Schreibungen bei den Sechstklässlern sind auf knapp die Hälfte der Schüler konzentriert. Die übrigen nutzen diese Ressource nicht oder kaum. Keiner der Sechstklässler überschreitet die Grenze zu anderen Wortarten, wie dies noch bei den Zweitklässlern festzustellen war. Die Nutzung für DEM ist insofern konsistent, als dieses als Determinativ im nominalen Kontext genutzt wird.

Bei den 10-Klässlern ist der größte Anteil von *Alif-Lam* -Schreibungen je Text festzustellen. Durchschnittlich stehen je Text 3,8 dieser Formen in nominalen Kontexten, aber 1,8 in anderen Kontexten. Die meisten *Alif-Lam* -Schreibungen konzentrieren sich in zwei Texten; dort finden sich auch alle gestreuten Formen. Die übrigen Schüler zerfallen in zwei gleich große Gruppen: solche, die *Alif-Lam* nur vereinzelt anwenden, und solche, die mittlere Werte (zwischen 3 und 6 Formen) aufweisen.

Die beiden Texte mit der besonders breiten Verwendung der arabischen DEF-Markierung sind insofern hyperkorrekt, als grammatische Markierungen des Arabischen und solche des Berberischen zum Teil unvermittelt nebeneinanderstehen, z.T. in Konkurrenz zueinander treten (N23:1):

5.2.11. للافجن

l~	l-	?i.fəzəḥ-en
zu=	DEF-	MPl.Bauer-Pl

In diesem Beispiel werden

- a) die arabische Präposition [l=],
- b) die DEF-Markierung des Hocharabischen, die nach <l> kein Alif erfordert,
- c) und die Pluralmarkierung des Berberischen für Maskulina (das Alif steht für [i] im Anfangsrand)

miteinander kombiniert. An anderer Stelle setzt sich die hocharabische Norm auf Kosten des Berberischen durch: (N23:47)

5.2.12. غالفجن

ɣa~ ʔl- Ø.fəʒaħ-en
 zu= DEF- .Bauer-Pl

In dieser Weise werden vier Nomina, die als arabische Entlehnungen transparent sind, unter Bezug auf die orthographische Norm umgemodelt. Dasselbe Prinzip wird aber auch bei einigen originär berberischen Wörtern wie *uyi* „Milch“ und *ayjur* „Esel“ angewandt, wobei hier das Graphem *Alif-Lam* ohne phonologische Grundlage einfach vor die entsprechenden Berber-Wörter gestellt wird (N23:S24):

5.2.13. إنسن الوغير

i-nna ~s-n ʔl- uyjur
 3SM-sag.PF =3M-Pl Esel.CS
 „Der Esel sagte zu ihnen“

Das Nomen *uyjur* „Esel“ steht hier im *Status Constructus*, der als Ablaut des vokalischen Anlauts in Erscheinung tritt. Durch den Gebrauch der hocharabischen DEF-Markierung verschwindet die grammatische Markierung des Berberischen nicht, wird aber überlagert.

Die Beispiele machen deutlich, in welcher Weise ein durch die Normorientierung ausgelöster hyperkorrekter Gebrauch des Graphems *Alif-Lam* gerade bei einigen der ältesten (und erfolgreichsten) Schüler zu zahlreichen Inkonsistenzen bei der Verschriftung ihrer Herkunftssprache führt.

Tab.: 5.29: Normorientierung oder Differentschreibung durch arabische Definitheitsmarkierung

	Diff: 1	2	3	4	5
	DEF < 9	7-9	4-6	1-3	DEF = 0
2. Kl			<i>N74 (6), N61 (6), N68 (5)</i>	N52, N75	10 Schüler
3. Kl				N47, N55, N65	12 Schüler
7. Kl		N5 (7) N6 (9)	<i>N12 (5)</i> <i>N17 (4)</i>	N2, <i>N4</i> , N7, N8, N11, <i>N16</i> , N18	4 Schüler
10. Kl	<i>N23 (15)</i> <i>N24 (19)</i>		<i>N28 (4), N29 (6)</i> <i>N30 (4), N36 (5)</i>	N20, N22, N25	N21

In der Tabelle ist einerseits die Häufigkeit des Gebrauchs der arabischen Definitheitsmarkierung in den berberischen Texten angezeigt, andererseits die Systematik des Bebrauchs:

- a) kursiv: Gebrauch nur in arabischen Lehnwörtern
- b) fett: Gebrauch in arabischen Lehnwörtern und bei DEM

- c) unterstrichen: hyperkorrekter Gebrauch: auch in berberischen Wörtern und in nicht nominalen Kontexten

Die vier Fälle des hyperkorrekten Gebrauchs liegen auf unterschiedlichen Ebenen des Orthographiererwerbs. Die beiden Schüler N61 und N68 beherrschen im Diktat zwar die Definitivmarkierung, gebrauchen sie aber über die nominalen Kontexte hinaus für den Vokal [a] am linken Wortrand. Bei N61 werden (auch im Diktat) Verben und Determinative entsprechend markiert. N68 beschränkt die Sonderschreibung auf Nomina im berberischen Text. Wegen des [a] im Anlaut erhält nun auch *aɣi* „Milch“ die Definitivmarkierung.

Demgegenüber setzt der hyperkorrekte Gebrauch bei den Gymnasiasten N23 und N24 den vollständigen Erwerb voraus. Hier überlagern sich zwei Tendenzen: die Ausdehnung auf Nomina, die keine arabischen Lehnwörter sind (N23), und die Ausdehnung auf Präpositionalgruppen, weil diese einen komplexen Anfangsrand aufweisen (N24).

5.2.5.2. Das „stumme“ Alif (*alif wasl*)

Wie bei den Texten im marokkanischen Arabisch wird auch hier zwischen den Kontexten des komplexen Anfangsrandes und des fortisierten Anfangsrandes unterschieden. Im Fall des komplexen Anfangsrandes ist der Gebrauch eines zusätzlichen Zeichens im Sinne phonographischer Treue nicht erforderlich, weshalb auch Texte ohne zusätzliche Markierungen als adäquate Verschriftungen gelten können. Beim fortisierten Anfangsrand fehlt dagegen eine Markierung, wenn nur ein Buchstabe geschrieben wird. Die zusätzliche Schreibung eines Alifs stellt hier die konsistente Nutzung einer orthographischen Ressource des Hocharabischen dar.

Bei den Texten im marokkanischen Arabisch war eine einfache Aufteilung der Funktionen der Definitivmarkierung *Alif-Lam* für nominale Kontexte und der Gebrauch des Alifs für alle anderen, also insbesondere verbale Kontexte, in denen komplexe oder fortisierte Anfangsränder auftraten, möglich. Der Bereich von Überschneidungen, also von Alif-Schreibungen im nominalen und *Alif-Lam*-Schreibungen im nicht-nominalen Kontext, blieb marginal. Dagegen ist eine solche klare Funktionstrennung bei den berberischen Texten nicht möglich. Dies gilt auch dann, wenn die Schreiber eine konsistente Handhabung der beiden Grapheme finden.

Dies liegt daran, daß die Kontexte nicht in gleicher Weise wie beim marokkanischen Arabisch eindeutig der einen oder anderen Kategorie zugewiesen werden können:

- a) nicht alle Nomina, deren Anfangsrand komplex oder fortisiert ist, können als Kandidaten für die *Alif-Lam*-Schreibung interpretiert werden. Denn in der Regel werden nur Nomina, die als Entlehnungen aus dem Arabischen geläufig sind, mit DEF versehen. Umgekehrt können aber auch die Nomina mithilfe des *Alif-Lam*-Graphems markiert werden, auch wenn ihr Anfangsrand weder komplex noch fortisiert ist, eben weil sie als arabische Lehnwörter interpretiert werden.
- b) pronominale Elemente wie das Demonstrativum oder das Possessivum können, da sie einen fortisierten Anfangsrand aufweisen, genausogut mithilfe von *Alif-Lam* (in ihrer Eigenschaft als nicht verbale Elemente) oder mit bloßem Alif (in ihrer Eigenschaft als nicht-nominal) interpretiert werden, ohne daß die eine Lösung weniger konsistent wäre wie die andere.

Daher wurde bei der Berechnung des Anteils der Wortanfangsmarkierungen bei fortisiertem bzw. komplexen Anfangsrand darauf verzichtet, Schreibungen mit Alif bzw. *Alif-Lam* getrennt zu berechnen. Sie werden daher – unter dem Gesichtspunkt einer generellen Wortgrenzenmarkierung, die in diesem Abschnitt im Vordergrund steht, zusammengefaßt.

Die Tabelle 5.30 zeigt die Nutzung der Grapheme *Alif wasl* und *Alif-Lam* zur Markierung komplexer und fortisierter Anfangsränder. Auch wenn die Zahlen nicht direkt mit denen der arabophonen Schüler vergleichbar sind, zeigt sich bei den berberischen Texten eine deutlich intensivere Nutzung der Sondergraphien zur Markierung des linken Wortrandes. Dies gilt auch schon für die Grundschüler der zweiten und dritten Klasse, wobei bei den Zweitklässler wenige Schüler mit häufigen Markierungen in Erscheinung treten. Wenn der Gebrauch dieses Musters auch in gewissem Maße vom Orthographieerwerb abhängig ist, kann es doch nicht als Funktion des Erwerbs beschrieben werden. In gewissem Maße läßt sich hier also von einer Regularisierung dieser Markierung sprechen, die nicht mehr von einzelnen Wortschreibungen oder unterschiedlich normierten Regelungen abhängig ist.

Tab.:5.30. *alif wasl* und *Alif-Lam* in Anfangsrändern (Tarifit)

Klasse	Kontexte kompl. A-Rand	<i>alif wasl</i>	<i>Alif-Lam</i>	in % der Kontexte	Kontexte fortis. A-Rand	<i>alif wasl</i>	<i>Alif-Lam</i>	in % der Kontexte
2. Kl	2,9	0,1	0,5	22,7%	0,8	0,3	0,4	83,3%
3. Kl	5,3	0,6	0,2	15,2%	1,3	0,5	0,1	40,9%
6. Kl	8,9	1,5	1,3	30,6%	6,3	2,1	1,3	54,2%
10.Kl	11,0	2,8	3,1	53,6%	7,4	3,8	0,6	59,5%

Wie schon an den Analysen der Texte im marokkanischen Arabisch deutlich wurde, verhalten sich Markierungen der komplexen Ränder und solche der fortisierten Ränder unterschiedlich. Auch bei den Texten in Berberisch ist die Tendenz, fortisierte Ränder zusätzlich zu markieren, deutlich höher und gleicht sich erst bei den Zehntklässlern dem Muster der Markierung in komplexen Rändern an. Bei der Nutzung der Sondergraphien spielt nicht nur das Graphem Alif-Lam bei den Zehntklässlern eine besonders große Rolle, sondern auch das stumme Alif, dessen Werte sich im Vergleich mit den Sechsklässlern fast verdoppeln. Wie bei den Texten im marokkanischen Arabisch können unmarkierte Formen im komplexen Anfangsrand weder als Normorientierung noch als Differentschreibungen interpretiert werden; sie werden daher bei der Skala der Differentschreibungen nicht berücksichtigt. Schwache Markierungen erhalten einen mittleren Wert (3), starke Markierungen den Wert (5).

Tab. 5.2.31: *alif wasl* in den berberischen Texten: komplexer Rand

	kein Gebrauch	geringer Gebrauch > 20%	hoher Gebrauch > 50%
2. Kl	11 Schüler	N61, 68, 74	N52
3. Kl	10 Schüler	N43, N53, N55, N57, N65	
6. Kl	N2, N6, N11, N13, N18	N7, N8, N9, N10, N12, N16	N4, N5, N14, N17
10.Kl	N25	N20, N21, N22, N36	N23, N24, N28, N29, N30

Beim komplexen Rand gebrauchen zwei Drittel der jüngeren Schüler keine zusätzlichen orthographischen Mittel. Außer einem Ausreißer in der 2. Klasse sind die vorkommenden Markierungen nicht systematisch. In der 6. Klasse verteilen sich die Schüler etwa zu gleichen Teilen in solche mit unmarkierten, schwach und stark markierten Texten. Bei den Zehntklässlern gibt es nur noch einen Schüler, der keine Sondermarkierungen einsetzt. Unter den Schülern mit sehr starken Markierungen befinden sich allerdings auch zwei Fälle, bei denen die Grapheme *Alif wasl* und *Alif-Lam* nicht konsistent differenziert werden (N23, N24). Diese wurden daher bei der Auswertung ebenfalls nicht berücksichtigt.

Beim fortisierten Rand dagegen können unmarkierte Formen als unterdifferenziert und damit weniger konsistent gelten als markierte. Unter den Bedingungen eines generell im Bereich der Langkonsonanten sehr wenig flexiblen orthographischen Referenzsystems erscheint hier die *Alif*-Schreibung als relativ gelungene Form der Differentschreibung.

Tab. 5.2.32: *alif wasl* in den berberischen Texten: fortisierter Rand

	keine Belege	Gebrauch sehr gering < 20%	gering	mittel	hoch > 60%	sehr hoch > 80%
2. Kl	11 Schüler			N61, N52,		N68, N74
3. Kl	7 Schüler	N42, N56 N60, N67		N47, N57,	N43,	N65
7. Kl	keine	N8, N12, N13, N16	N9, N10, N12,	N7, N17	N16	N2, N4, N5 , N6 , N14,
10. Kl	keine	N28, N36	N22	<u>N23</u> , N25,	N20, N21,	<u>N24</u> , N29, N30

Die Übersicht zeigt, daß in den jüngeren Klassen die meisten Schüler dieses Merkmal nicht oder nur in geringem Umfang verwenden. In der zweiten Klasse gibt es wieder zwei Ausreißer, die auf der Ebene des Orthographieerwerbs weiter fortgeschritten sind. Diese Fälle weisen auch eine größere Zahl von DEF-Markierungen auf. Die älteren Schüler systematisieren den Gebrauch des *Alif Wasl* zusehends. Dabei nutzen die meisten die Definitivmarkierung nur in den nominalen Kontexten arabischer Lehnwörter und das *alif wasl* nur in den anderen Kontexten, egal ob nominal oder verbal. Die Schüler N5 und N6 gebrauchen DEF zusätzlich für Demonstrativa und Possessiva, also im fortisierten Anfangsrand. Dieser Gebrauch ist mit einer konsistenten Differentschreibung vereinbar.

5.2.5.3. *ta marbuta*

Wie schon im Fall der beiden bisher diskutierten Beispiele, kann der Gebrauch eines orthographischen Musters des Hocharabischen allein unter Berücksichtigung der berberischen Texte nicht befriedigend geklärt werden. Die Nutzung des *ta marbuta* als Sonderauszeichnung des Suffixes -a / -t bei Feminina und anderen Nomina des Arabischen im Berberischen setzt seine Beherrschung oder zumindest seinen Gebrauch im Hocharabischen voraus. Wie die Analyse der Diktate (bei den Zweit- und Drittklässlern) ergab, wird von einem Großteil dieser Schüler bereits das

Graphem <t> genutzt. Allerdings nicht im Rahmen der zulässigen Kontexte, sondern weit darüber hinaus. Unter den Kandidaten für eine analoge Nutzung sind insbesondere Verbformen der Form [-tu] (PF.1S), da diese homophon zu den definiten Nominalendungen im Nominativ sind [ʒalsa-t-u]. In einigen Fällen wurde aber auch eine Adjektivform auf -a (definitiver Akkusativ) als Kandidat für das *ta marbuta* interpretiert.

In den berberischen Texten sind folgende Wörter Kandidaten für den Gebrauch des *ta marbuta* :

- a) direkt aus dem Arabischen übernommene Feminina wie *rmakla* „Essen“, *rħila* „List“ (N22:8), *ħarwa* „Nachwuchs“ (N18:21)
- b) Lehnwörter aus dem Arabischen, die der berberischen Genus-Morphologie angepasst sind, wie *thəbbuft* „Blase“ N18:7,15; N11:6,15; *tuffent* „Schakalin“, N8:26,
- c) Berberische Nomina auf -a ohne arabische Etymologie wie *maffa* „Essen“ N18:2
- d) sonstige Wörter mit -a am Wortende N18:2 *tuyə*<t توغة

Die folgende Übersicht der vier Altersgruppen zeigt, daß das *ta marbuta* nur in sehr geringem Maße Eingang in die berberischen Texte gefunden hat. Die Zunahme von durchschnittlich 0,4 Formen bei den Zweitklässlern auf 1,0 Formen bei den Gymnasiasten ist sehr gering. Allerdings nimmt die Zahl der Schüler, die überhaupt das *ta marbuta* nutzen, in der ältesten Altersgruppe deutlich zu.

Tab. 5.33: Gebrauch des *ta marbuta* (berberische Texte)

	<i>ta marbuta</i> je Text	Zahl der Schüler mit <i>ta marbuta</i>	durchschn. Typ Differentschreibung
2. Kl	0,4	3 von 15	4,7
3. Kl	0,7	5 von 15	4,4
7. Kl	0,9	4 von 15	4,5
10.Kl	1,0	6 von 10	4,2

Der Gebrauch des *ta marbuta* ist überwiegend auf arabische Wörter der Kategorie a) beschränkt. Besonders auffällig ist die geringe Zahl der berberischen Feminina, die mit dem *ta marbuta* markiert wurden. Ein entgegenwirkender Faktor dürfte hier auch die Phonologie sein: sobald Feminina nicht mehr auf [t], sondern auf [θ] enden, wird der Zusammenhang zum Graphem <t> intransparent. Eine Nutzung des <t> über phonographische Bezüge hinaus müßte bei einem grammatischen Begriff von Femininmarkierung ansetzen, wie er bei keinem der Schreiber anzutreffen war. (auch N18 mit den häufigsten *ta marbutas* markiert zahlreiche berberische Feminina nicht.)

In der folgenden Übersicht werden die Lerner nach dem Grad ihres Gebrauchs von *ta marbuta* angeordnet. Hoher Gebrauch von *ta marbuta* bedeutet starken normativen Einfluß des Hocharabischen, geringer oder kein Gebrauch entsprechend fehlenden Einfluß. Berücksichtigt werden nur die Schüler, die im Hocharabischdiktat zumindest einen Streubefund aufwiesen.

Tab. 5.34: Gebrauch des *ta marbuta* - Fallgruppen (berberische Texte)

	1	2	3	4	5	
	> 9 je Text	7-9	4-6	1-3 <i>ta marbuta</i> je Text	kein <i>ta marbuta</i>	nicht berücksichtigt
2. Kl				N52, N61, N68	4 von 15	8 von 15
3. Kl			N42	N54, 55, 58, 66	5 von 15	5 von 15
6. Kl	N18			N8, N11, N14	7 von 15	N7, N9
10.Kl				N20, 21, 22, 23, 28, 36	4 von 10	--

5.2.5.4. *Alif maqsura*

Auch das *Alif maqsura* ist ein orthographisches Merkmal des Hocharabischen, das in den berberischen Texten nur in relativ begrenztem Umfang genutzt wird. Die folgende Tabelle zeigt, daß es in den Texten der jüngeren Schüler fast keine Rolle spielt, auch in den wenigen Fällen, in denen es bereits im Hocharabisch-Diktat markiert ist. Dies gilt auch für die meisten der älteren und ältesten Schüler, die in ihren arabischen Texten das *Alif maqsura* sehr wohl normgerecht einsetzen können. Aus dem Rahmen fällt nur eine Gruppe von vier Schülern, deren berberische Texte eine sehr große Zahl von *Alif maqsuras* aufweisen.

Tab. 5.35: Gebrauch des *Alif maqsura* (berberische Texte)

		1	2	3	4	5	0
	Belege je Text	> 9 je Text	7-9	4-6	1-3	kein <i>Alif maqsura</i>	nicht berücksichtigt
2. Kl	0,0					N52, N74	13 von 15
3. Kl	0,3				N54, 65	N47, N57, N66	10 von 15
6. Kl	5,5	N5, N9, N11, N18			N4, N6	9 von 15	--
10.Kl	0,7			N22	N20, 22, 30	6 von 10	--

Bei diesen Schülern wird das *Alif maqsura* offenbar mehr oder weniger systematisch genutzt, um eine rechte Wortgrenze zu markieren. Dies ist möglich, sobald im Auslaut des Wortes der Vokal –a erscheint. Im Unterschied zum *Alif* hat das *Alif maqsura* den Vorteil, daß es die Wortgrenze vereindeutigt. N5 verwendet es zum Beispiel bei der Präposition (N5:17) *ya* <غى>, beim Adverb (N5:30) *uʃa* <وشى> und vereinzelt bei Verbformen (N5:42) *j-uʃa* <يوفى>. Der Gebrauch (insgesamt 22 Belege) ist allerdings noch nicht völlig systematisch. Bei N11 dagegen wird das *Alif maqsura* in allen Kontexten von wortfinalelem –a eingesetzt (31 Belege). Hier setzt sich das *Alif maqsura* auch bei Feminina auf –a durch, wie z.B. *maʃfa* „Essen“ (N11:2). Bei Feminina auf –t besteht diese Konkurrenz der Grapheme nicht, sodaß hier *ta marbuta* gesetzt werden kann (N11:6, 15). Einen Mittelweg schlägt N18 ein: er reserviert das *Alif maqsura* für nicht nominale Formen, während er für Feminina relativ konsistent das *ta marbuta* einsetzt.

Diese Diskussion der Beispiele einzelner Schüler zeigt, daß - im Unterschied zur Definitivmarkierung – die Schüler mit dem höchsten Gebrauch des jeweiligen Merkmals auch die systematischsten und konsistentesten Schreiber sind.

5.3. Die Nutzung unterschiedlicher Möglichkeiten der Vokalschreibung

In der landläufigen Wahrnehmung ist einer der wichtigsten Unterschiede des lateinischen und des arabischen Schriftsystems die unterschiedliche Repräsentation von Vokalen. Obwohl beide Alphabetschriften sind, werden nur im lateinischen System auch alle Vokale vollständig durch Buchstaben repräsentiert, während dies im arabischen Schriftsystem nicht der Fall ist.

Die unterschiedliche Behandlung der Vokale im orthographischen System des Arabischen muß mithilfe der Silbenstruktur erklärt werden: Bei kurzen Vokalen handelt es sich immer nur um Silbenkerne, die grundsätzlich nicht repräsentiert werden. Bei Langvokalen bildet der Vokal dagegen auch den Silbenendrand, der, wie bei seinem konsonantischen Gegenstück, ebenfalls durch einen Buchstaben repräsentiert werden muß. (Maas & Mehlem 2003: 546-557)

Im Hocharabischen stehen sich also 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 (sogenannte *Pausaformen*). In der Regel kann auch nur am Wortende nach einem Langvokal noch ein Konsonant im Endrand stehen.

Diese sehr restriktiven Silbenstrukturen sind eine wichtige Grundlage für die Orthographie der semitischen Sprachen, die daher auf die Repräsentation von Silbenkernen generell verzichtet. Erleichtert wird die Rekonstruktion der Vokale durch den Leser mithilfe der grammatischen Strukturen, die in der Regel durch Affixe und bestimmte Vokalfolgen im Wortinnern (Transfixe oder Ablautreihen) kodiert sind. Die Kenntnis der grammatischen Strukturen in einem Satz erlaubt es, die vokalischen Kerne entsprechend zu rekonstruieren.

Bei den Familiensprachen in Marokko, dem marokkanischen Arabisch und dem Berberischen, ist das alte Vokalsystem des Hocharabischen, das je drei kurze und lange Vokalphoneme kennt, zusammengebrochen. Stattdessen stehen sich auf der einen Seite die Vollvokale, deren unterschiedliche Länge phonologisch nicht mehr relevant ist, und ein Zentralvokal, das Schwa, auf der anderen Seite gegenüber.

Bei den experimentellen Verschriftungen des marokkanischen Arabisch und des Berberischen mithilfe der arabischen Orthographie besteht im Prinzip die Möglichkeit, alle Vollvokale mithilfe von Vokalbuchstaben und den Zentralvokal Schwa graphisch nicht zu repräsentieren. Mithilfe dieses Prinzips der *Pleneschreibung*³⁴ würde sich das arabische Schriftsystem den indoeuropäischen Orthographien in lateinischer Schrift annähern.³⁵

³⁴ Der Begriff der Pleneschreibung (abgeleitet aus *plene* (lat.) "voll") bezeichnet die Schreibung eines Vokals mithilfe eines arabischen Vokalbuchstabens (*Alif*, *Waw* oder *Ja*) anstelle eines Hilfszeichens. Zur Diskussion seiner Anwendung auf die Verschriftung des marokkanischen Arabisch vgl. Maas / Mehlem 2003: 548.

³⁵ Auch einige slawische Sprachen schreiben Reduktionsvokale oder silbische Konsonanten nicht mit Vokalbuchstaben.

Bei der Untersuchung der Schülergraphien ist zunächst zu prüfen, in welchem Grad dieser Weg verfolgt wird, ob er im Entwicklungshorizont des Orthographiererwerbs präsent ist. (5.3.1.) In einem zweiten Schritt wird der Gebrauch der Hilfszeichen für die Vokale untersucht, der vor allem bei den jüngeren Schülern eine große Rolle spielt (5.3.2.). Ein besonderes Problem stellt die Schreibung von Vokalen am Wortanfang dar, da sich dieses mit dem des Wortanfangsrandes und der Bedeutung des Glottisverschlusses in der Phonologie des Hocharabischen überlagert. (5.3.3.) In den beiden Schlußabschnitten werden schließlich Vokalschreibungen untersucht, die explizit von der Norm des Hocharabischen abweichen und damit im Sinne einer gezielten Differentschreibung des marokkanischen Arabisch interpretiert werden können.

5.3.1. Der Erwerb des Prinzips der Pleneschreibung

Um den Grad des Gebrauchs der Pleneschreibung in den Texten der marokkanischen Kinder zu bestimmen, wurden zunächst alle vokalischen Kontexte in diesen Texten gezählt. Anschließend wurde geprüft, ob diese durch einen Buchstaben, durch ein Hilfszeichen oder überhaupt nicht repräsentiert waren. Dasselbe Verfahren wurde auf die Reduktionsvokale angewandt.

Gerade die Bestimmung unmarkierter Vokalkontexte war nicht immer einfach. Die Rekonstruktion einer Wortform erforderte manchmal Kombinationen mehrerer Annahmen, die nicht nur die Vokalisierung, sondern auch die Form oder Position einzelner Konsonanten betrafen. In manchen Fällen – vor allem in den Texten der Zweitklässler – blieben solche Rekonstruktionen vorläufig oder unvollständig.

Marokkanisches Arabisch

Die folgende Tabelle liefert zunächst die Verteilungen der Vokalschreibungen im marokkanischen Arabisch. Hier wurde als Pleneschreibung auch der Buchstabe *Ta marbuta* gewertet, soweit dieser keine *constructus*-Form, sondern eine reguläre Feminin- oder Pluralform mit Schlußvokal [-a] repräsentiert.

Tab. 5.36: Vokalschreibungen im marokkanischen Arabisch

darija	Kontexte	Pleneschreibung	in %	mit Hilfszeichen	in %	nullmarkiert	in %
2. Klasse	49,1	12,2	25%	25,1	51%	11,8	24%
3. Klasse	75,3	32,7	43%	35,0	46%	7,6	10%
7. Klasse	185,7	164,0	88%	0,4	0,1 %	21,3	11%
10.Klasse	183,5	152,6	83%	0,8	0,2 %	30,1	16%
berberophone Schüler	177,0	132,5	75%	7,2	4,0 %	37,3	21%

Wie die Tabelle zeigt, kann der Erwerb der Pleneschreibung zweifelsfrei als Merkmal emergenter Literalität identifiziert werden: in der zweiten Klasse umfaßt er nur ¼ aller Vokalkontexte, in der dritten Klasse bereits 3/5 und tendiert in der 7. Klasse zu 90%. Abgesehen von einem kritischen Bereich, der etwa 10-20% der Vokalkontexte

betrifft, stellt offenbar die Pleneschreibung von Vokalen ein wichtiges Merkmal der Orthographie dar, das während der Grundschulzeit erworben wird.

Die unterschiedlichen Werte der beiden älteren Schülergruppen und der berberophonen Vergleichsgruppe sind dadurch allerdings noch nicht erklärt. Am weitesten nähert sich die mittlere Altersgruppe dem Grenzwert einer Pleneschreibung von 100%. Die Gymnasiasten fallen wieder deutlich hinter diesen Wert zurück, noch stärker gilt dies für die marokkanisch-arabischen Texte der berberophonen Schüler aus Nador.

Bei den Schülern der 2. und 3. Klasse werden unzureichende Pleneschreibungen durch den Gebrauch von Hilfszeichen ausgeglichen, der in beiden Klassen etwa die Hälfte aller Vokalschreibungen abdeckt. In den älteren Klassen werden diese Hilfszeichen nicht mehr oder nur noch marginal verwendet.³⁶

Der durchschnittliche Anteil der nullmarkierten Vokale liegt in der 2. Klasse mit durchschnittlich 24% am höchsten. Er ist in der 3. Klasse und bei den Siebtklässlern am niedrigsten. Bei den arabophonen Gymnasiasten und den berberophonen Schülern steigt er wieder an, diesmal in direkter Abhängigkeit vom Rückgang der Pleneschreibungen.

Innerhalb der einzelnen Altersgruppen läßt sich eine große Varianz bei den Schülertexten feststellen. Die folgende Tabelle (5.37) zeigt die Eingruppierung der Lerner anhand der beiden Indikatoren Pleneschreibung und Vokalmarkierung.

Tab. 5.37: Darija: Grad der Pleneschreibung und Vokalmarkierung im Vergleich

		Grad der Pleneschreibung				
		1	2	3	4	5
Grad der Vokalmarkierung	5	O107, O119	O50, O53, O73 <u>6x 3. Klasse</u>	O65 <u>N10</u> 4x 3. Klasse		<i>14x 7. Klasse</i> <i>9x 10. Klasse</i> <i>5x NADOR</i>
	4	O52, O71	O55, O108, O121		<u>O58, O22,</u> O37, O41, O45, N4, N7, <u>N9</u>	
	3	O67	O54	O51, O49, <u>N14, N24,</u>		
	2	O109	O117			

einfach: 2. Klasse; unterstrichen: 3. Klasse; kursiv: 7. Klasse; fett-kursiv: 10. Klasse, fett-Kursiv-unterstrichen: berberophone Schüler

Die Verteilung entlang der beiden Achsen „Grad der Vokalmarkierung,, und „Grad der Pleneschreibung,, zeigt zunächst einen deutlichen Kontrast zwischen jüngeren und älteren Schülern: Keiner der jüngeren Schüler (außer O58) erreicht eine Pleneschreibung von über 60%, aber ein Drittel der Zweitklässler und fast alle

³⁶ Der etwas höhere Wert der Gruppe in Nador kann allein durch den Sechstklässler N010 erklärt werden, der 47% der Vokale seines Textes mit *Schakel* markiert und damit ein Muster anwendet, das in dieser Altersgruppe nicht mehr vorgesehen ist.

Drittklässler erreichen eine Vokalmarkierung von über 80%, mithilfe des Systems der Hilfszeichen. Nur bei den Zweitklässlern gibt es eine gewisse Zahl von Schülern, die weniger als 60% Vokalmarkierung erreichen.

Alle Schüler, die gleichzeitig über 80% Vokalmarkierung und Pleneschreibung erreichen, sind mindestens in der 6. Klasse. Auch hier gibt es eine gewisse Zahl von abweichenden Fällen, bei denen aber der Schakl nicht ins Gewicht fällt: hier nehmen Vokalmarkierung und Grad der Pleneschreibung in demselben Verhältnis ab. Nullmarkierungen von über 40%, wie sie bei zwei berberophonen und einem arabophonen Gymnasiasten anzutreffen sind, können sicher nicht mehr auf mangelnde Kompetenz zurückgeführt werden, sondern müssen als Indikator für ein normatives Problem gelten, dessen Ausdifferenzierung gegenüber Lernerproblemen offenbar erst ab der Sekundarschule möglich ist.

Bei einigen Gymnasiasten könnte die größere Zahl der Nullmarkierungen von Vokalen normativ beeinflusst sein, insofern gar nicht mehr versucht wird, die Schreibung der Vokale des marokkanischen Arabisch phonologisch zu fundieren. Diese Schüler haben eine so große Zahl normativer Einzelvorschriften des Hocharabischen verinnerlicht, daß ihnen die Sicht auf grundlegende phonologische Zusammenhänge verstellt ist.

Tab. 5.38: Schreibungen des Zentralvokals im marokkanischen Arabisch

darija	Kontexte	Nullmarkierung	in %	mit Hilfszeichen	in %	Pleneschreibung	in %
2. Klasse	15,7	9,7	62 %	5,8	37,0 %	0,1	0,7 %
3. Klasse	19,8	8,7	44 %	11,0	56,0 %	0,5	0,9 %
7. Klasse	52,9	51,9	98 %	0,5	1,0 %	0,5	0,9 %
10. Klasse	57,4	56,6	99 %	0,2	0,4 %	0,6	1,0 %
Nador	44,5	43,1	97 %	0,5	1,0 %	0,9	2,0 %

Die Nullmarkierung des Zentralvokals ist eine zwingende Konsequenz, die sich aus dem Orthographierwerb der marokkanischen Schüler in Marokko ergibt. Hier nähern sich die Werte aller älteren Schüler – mit vernachlässigbaren Unterschieden – der Marke von 100%. Offenbar haben die Schüler keine Probleme damit, die Nullmarkierung der kurzen Vokale des Hocharabischen, die in dem Augenblick erfolgt, indem auf das System der Hilfszeichen verzichtet wird, direkt auf die Behandlung der Zentralvokale zu übertragen. In diesem Bereich entstehen auch so gut wie keine Normkonflikte mit der Orthographie von Wörtern aus dem Hocharabischen.³⁷

Anders sieht es bei den jüngeren Schülern aus, die noch das System der Hilfszeichen verwenden. Während die Zweitklässler mehr Vollvokale mit Hilfszeichen markieren als Zentralvokale (51% zu 37%), dreht sich dieses Verhältnis bei den Drittklässlern um: nun werden 56% der Zentralvokale mit Hilfszeichen und nur noch 44% der Plenevokale auf diese Weise markiert. In der 3. Klasse, die auch (abgesehen von

³⁷ Allerdings wird die Kontrastierung verbaler und nominaler Formen mithilfe der Silbenstruktur, deren wichtigstes Merkmal die Stellung des Zentralvokals ist, im heutigen marokkanischen Arabisch zunehmend weniger genutzt. Vgl. Maas 2001a.

einem Ausreißer) den höchsten Grad der Vokalmarkierung (*Plene* und *Schakel* zusammen) kennt, ist auch die Markierung der Zentralvokale am höchsten.
 Tarifit

Im Unterschied zum marokkanischen Arabisch fehlt beim Tarifit – auch in der Behandlung der Vokale – ein normatives Muster, das für einen Großteil der vorhandenen Wortformen ein bestimmtes Schriftbild vorsieht. Das Fehlen dieses Musters macht den Weg frei für eine systematische Anwendung der Pleneschreibung im vokalischen Kontext, die nicht durch gegenläufige Tendenzen relativiert wird. Allerdings fällt damit auch eine wichtige Stütze weg, die ein bekanntes orthographisches Modell bieten kann, das zumindest in der Pleneschreibung von lexikalischen Stämmen (vor allem bei Verben) einen gewissen Grad an Systematik aufweist. Im Folgenden werden zunächst die Durchschnittswerte der vier Altersgruppen vorgestellt:

Tab. 5.39: Vokalschreibungen im Berberischen (Tarifit)

Tarifit	Kontexte	Pleneschreibg	in %	mit Hilfszeichen	in %	nullmarkiert	in %
2. Klasse	45,7	13,8	30%	18,9	41%	13,0	28 %
3. Klasse	90,0	20,3	23%	58,8	65%	10,9	12 %
7. Klasse	153,1	97,4	64%	5,67	4%	50,0	33 %
10.Klasse	174,7	126,1	72%	12,0	7%	36,6	21 %

Bereits in den beiden jüngeren Klassen läßt sich einerseits eine Übereinstimmung, andererseits ein Kontrast zu den arabophonen Vergleichsgruppen feststellen: die Übereinstimmung besteht darin, daß das System der Hilfszeichen am häufigsten zur Vokalmarkierung genutzt wird (51% bei den arabophonen und 41% bei den berberophonen Schülern der zweiten Klasse) und daß sich diese Tendenz in der 3. Klasse verstärkt (46% bzw. 65%). Der Kontrast beruht andererseits darauf, daß der Anteil der Pleneschreibungen, der im zweiten Schuljahr noch relativ ähnlich ist (30% bzw. 25%), im dritten Schuljahr in entgegengesetzte Richtungen verläuft (Zunahme auf 43% bei den arabophonen, Abnahme auf 23% bei den berberophonen).

Auch in den beiden älteren Gruppen verläuft die Zunahme der Pleneschreibung nicht so eindeutig wie in den marokkanisch-arabischen Texten. Grund hierfür ist einerseits, daß das System der Hilfszeichen auch in den oberen Klassen nicht vollständig aufgegeben wird. Es gibt unter den 25 Schülern dieser beiden Gruppen immerhin drei Schüler, die dieses Verfahren noch durchgängig anwenden, darunter auch zwei Gymnasiasten: Sie behandeln das Berberische offenbar nicht analog zu ihrer Schulsprache, dem Hocharabischen, das allein schon aus pragmatischen Gründen ohne Hilfszeichen geschrieben wird, sondern eher im Sinne einer Transkriptionsaufgabe, bei der es auf phonographische Genauigkeit ankommt.

Der Gebrauch des *Schakel* in einigen Texten älterer Schüler erklärt aber nicht hinreichend, warum in den älteren Klassen der Anteil der Pleneschreibung relativ niedrig bleibt, während er bei der Nullmarkierung überraschend hoch ist. (mit 33% in der 6. Klasse fast dreimal so viel wie in der arabophonen Vergleichsgruppe). Allerdings sind sich die marokkanischen-arabischen Texte der berberophonen Schüler

und die berberischen Texte dieser Schüler in bezug auf die Pleneschreibung relativ am ähnlichsten (71% zu 75% Pleneschreibung bei den zweisprachigen Schülern).

Offenbar bedeutet das Fehlen einer normativen Kontrolle nicht, daß sich die Pleneschreibung als systematisches Prinzip leichter durchsetzen kann. Im Gegenteil: der fehlende Bezug der den normativ geforderten Pleneschreibungen, wie er bei einem Großteil der Wortschatzes des marokkanischen Arabisch gegeben ist, erschwert offenbar in gewissem Maß die Markierung der Vokale, sobald das System der Hilfszeichen wegfällt. Insbesondere fehlt ein dem Prinzip der Stammschreibung des Hocharabischen vergleichbares Modell für das Berberische. Da aber die unterbliebenen Markierungen überwiegend den Vokal [a] betreffen, ist die Lesbarkeit der Texte nur bedingt beeinträchtigt.

Tab.: 5.40: Grade der Pleneschreibung und der Vokalmarkierung (Tarifit)

		Grad der Pleneschreibung				
		1	2	3	4	5
Grad der Vokalmarkierung	5	N50, N60, N61, N63 <u>4x 3. Klasse</u>	<u>8x 3. Klasse</u>	N44, N46 <i>N10; N22, N30</i>		<i>N02, N05, N06, N13</i> <i>N24, N25, N29</i>
	4		N51, <u>N67</u>	N45	<i>N04, N09, N17, N18; N21, N23, N36; N74</i>	
	3		N75, N76, <u>N66, N14,</u>	N52; <i>N07, N08, N11, N12, N20, N28</i>		
	2	N68	N69, N70, N72, <i>N16</i>			

einfach: 2. Klasse; unterstrichen: 3. Klasse; kursiv: 7. Klasse; fett-kursiv: 10. Klasse,

Die Verteilung der einzelnen Schüler ist grundsätzlich durchaus mit der beim marokkanischen Arabisch vergleichbar. Hier wie dort gibt es die größte Streuung bei den Zweitklässlern. Sie ist in diesem Fall noch größer, weil ein Schüler, N74, bereits einen Grad an Pleneschreibung wie die erfolgreicherer Sekundarschüler erreicht. In der 3. Klasse konzentrieren sich die meisten bei einem extrem hohen Gebrauch der Hilfszeichen und vergleichsweise schwacher Pleneschreibung.

Die Sechsklässler zeigen zwar überwiegend bereits das Muster der arabophonen Vergleichsgruppe, doch gibt es hier einige Ausreißer mit besonders niedriger Pleneschreibung (N14 und N16), was bereits zu erheblicher Beeinträchtigung der Lesbarkeit des Textes führt. Die Gymnasiasten sind stärker im mittleren Bereich konzentriert, folgen aber noch durchaus dem Muster der Sechstklässler. Texte mit sehr hoher Pleneschreibung sind in beiden Gruppen viel seltener als bei den arabophonen Schülern. Insofern bestätigt auch diese Verteilung der einzelnen Schülertexte das Ergebnis der Mittelwertbetrachtung, das eine weniger zwingende Tendenz zur Pleneschreibung als bei den arabophonen Schülern zeigte.

Tab. 5.41: Schreibungen des Zentralvokals im Berberischen

darija	Kon- texte	Null- markierg	in %	mit Hilfs- zeichen	in %	Plene- schreibung	in %
2. Klasse	14,9	12,6	85%	1,9	13%	0,3	2%
3. Klasse	27,6	16,5	60%	11,1	40%	0,1	0%
6. Klasse	54,0	52,0	96%	1,0	2%	1,1	2%
10.Klasse	65,2	45,4	70%	12,6	19%	5,7	9%

In diesem Fall entspricht die Tendenz etwas stärker den marokkanisch-arabischen Texten. Bei den jüngeren Schülern gilt, daß die Tendenz zur Nullmarkierung der Schwas größer ist als im Falle der arabophonen Schüler, etwa vergleichbar ist sie nur bei der mittleren Altersgruppe, während die Gymnasiasten (aufgrund zweier Schüler, die das System der Hilfszeichen sehr präzise anwenden) wieder etwas zurückfallen. Aus den genannten Gründen bleibt der *Schakel* noch ein gewisser Faktor in der 10. Klasse, aber auch die Pleneschreibungen liegen deutlich über den vergleichswerten der marokkanisch-arabischen Texte. Dennoch setzt sich das Muster der Nullmarkierung von Reduktionsvokalen weit unproblematischer durch als das der Pleneschreibungen, sobald auf die Markierung mit den Hilfszeichen verzichtet wird.

5.3.2. Die Nutzung der Hilfszeichen

Marokkanisches Arabisch

Wie im vorigen Abschnitt deutlich wurde, nutzen die jüngeren Schüler, vor allem die Dritklässler, das System der Hilfszeichen, um auch die Zentralvokale des marokkanischen Arabisch bzw. des Berberischen graphisch zu repräsentieren, indem sie sie wie die Kurzvokale des Hocharabischen behandeln. Damit haben die jüngeren Schüler die Möglichkeit, ihr Schriftbild des marokkanischen Arabisch bzw. Berberisch dem des aus der Schule vertrauten Hocharabischen mehr oder weniger stark anzugleichen, je nach dem, in welchem Grad sie auf das System der Hilfszeichen zurückgreifen. Dadurch eröffnet sich ihnen, bereits auf einer relativ niedrigen Stufe des Orthographieerwerbs, die Möglichkeit einer stärkeren Differenzschreibung des marokkanischen Arabisch oder einer normativen Orientierung.

Dies gilt nicht nur für die Behandlung des Zentralvokals, sondern auch für den Gebrauch der Hilfszeichen in Kontexten, in denen der gesprochene Text überhaupt keine vokalischen Elemente enthält. Hier signalisieren die Hilfszeichen Vokaleinsetzungen, die dem Text ein mehr oder weniger deutliches „hocharabisches“ Design verleihen:

- bei der Auflösung komplexer Silbenanfangsränder
- als Bindevokale (insbesondere vor Definitivmarkierungen)
- als Flexionsendungen (insbesondere bei Nomina)

Alle Texte der Zweit- und Dritklässler, die über 80% markierte Vollvokale aufwiesen (durch Pleneschreibung oder *Schakel*), wurden darauf überprüft, wie stark sie das System der Hilfszeichen darüber hinaus für Zentralvokale verwenden und im Sinne der Norm zusätzliche Vokale einsetzen. In der Regel korrelierten die *Schakel*-Schreibungen für *Schwa*-Vokale und die zusätzlichen *Schakel*-Schreibungen sehr

stark. Es ergab sich folgende Eingruppierung der insgesamt 19 Lerner auf einer Skala der Differentschreibung

Tab. 5.42: Darija: Nutzung der Hilfszeichen in der 2. und 3. Klasse

	Schakel für Schwa >80, viele Epenthesen	Schakel für Schwa >60 wenige Epenthesen	Schakel für Schwa >40 kaum Epenthesen	Schakel für Schwa > 20 keine Epenthesen	Schakel für Schwa < 20 keine Epenthesen
2. Klasse	O65	O107, O119			O50, O53, O73
3. Klasse	O62, O70, O111, O112, O113	O110*, O114~	O64, O118	O60	O61, O63, O116

~ obwohl höhere Anteile von Schwa, aufgrund der geringen Zahl von Epenthesen

*obwohl niedrigere Anteile von Schwa, aufgrund der sehr hohen Zahl von Epenthesen (18)

In der zweiten Klasse teilt sich die Gruppe der Schüler sehr deutlich zwischen denen, die sich phonographisch eng an ihre Vorlage halten und den Kontrast zwischen Vollvokal und Schwa-Vokal maximieren, und denjenigen, die – unter dem Einfluß der *Fusha* – das System der Hilfszeichen für Vollvokale, Zentralvokale und zusätzliche Markierungen verwenden.

In der dritten Klasse differenziert sich das Spektrum weiter aus, wobei die normative Orientierung beim System der Hilfszeichen stärker wird. Doch gibt es auch in dieser Jahrgangsstufe noch einige Schüler, die beim Schwa auf die Vokalzeichen des Schakel verzichten und stattdessen z. B. das sukun verwenden, wodurch eine Differenz zum hocharabischen Schriftbild deutlich wird.

Tarifit

Auch bei den berberophonen Schülern spielt das System der Hilfszeichen bei der Verankerung des Vokalsystems eine wichtige Rolle bei den Grundschulern der zweiten und dritten Klasse. In der dritten Klasse liegt der Gebrauch des *Schakel* sogar noch über dem der arabophonen Schüler, während er bei den Zentralvokalen deutlich darunter liegt. Zu prüfen ist nun, welche direkten Zusammenhänge zwischen beiden Phänomenen bestehen; ob also die Schüler mit sehr starkem Gebrauch des *Schakel* bei den Vollvokalen dies auch auf die Reduktionsvokale übertragen, oder ob sie den Kontrast mit anderen Mitteln markieren.

Das Problem der Vokaleinsetzungen stellte sich bei den berberophonen Schülern nicht oder nur vereinzelt, da es keinen Normkonflikt mit entsprechenden Lautungen und Schreibungen von *Fusha*-Formen gibt, die eine Schreibung mit zusätzlichen Kurzvokalen erfordern würden. Insofern sind die Daten nur in bezug auf die Behandlung der Zentralvokale mit denen für das marokkanische Arabisch vergleichbar. Die Tabelle (5.43) gibt den jeweiligen Gebrauch des *Schakel* für Schwa-Schreibungen bei Schülern mit über 80% Vokalmarkierung an.

Tab. 5.43: Tarifit: Nutzung der Hilfszeichen

	Schakel für				
--	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

	Schwa >80	Schwa >60	Schwa >40	Schwa > 20	Schwa < 20
2. Klasse		N60	N44		N46, N50 N61, N63
3. Klasse	N43, N65	N55	N58	N42	N41, N47, N48, N53, N54, N56, N57
6. Klasse					N10
10. Klasse	N29, N30	N22			

In deutlichem Kontrast zu den Angaben für das marokkanische Arabisch zeigt in beiden jüngeren Klassen eine deutliche Mehrheit der Schüler, die in hohem Maß Schakel für Vollvokale gebraucht, diese Tendenz in Bezug auf die Zentralvokale nicht. Nur einzelne Schüler wählen die Zeichen der hocharabischen Kurzvokale auch für die Zentralvokale. Offensichtlich fehlt eine Modelllautsprache, die die Wörter beim Schreiben an eine imaginierte hocharabische Norm anpaßt.

Von diesem Muster weichen nur zwei Schüler der 10. Klasse ab. Einen Sonderfall stellt außerdem der Schüler N29 dar, der den *Schakel* fast ausschließlich für Schwas gebraucht, während er bei den Vollvokalen Pleneschreibung einsetzt: er fällt insofern gar nicht in die untersuchte Gruppe; seine Funktionsteilung wird dem Vokalkontrast genausogut gerecht wie die Unterscheidung von Plene- und Nullmarkierung, wie sie die meisten älteren Schüler anwenden, und die von *Schakel* und Nullmarkierung, wie sie für 11 der 18 Zweit- und Drittklässler mit hohem *Schakel*-Gebrauch charakteristisch ist.

5.3.3. Die Schreibung von Vokalen am linken Wortrand

Das Problem der Pleneschreibung überlagert sich am Wortanfang mit den spezifischer Wortgrenzenmarkierungen des Hocharabischen am Anfangsrand, dem *Alif*, und dem Zeichen des Glottisverschlusses, *Hamza*.

Im Hocharabischen können Vokale nie ohne konsonantischen Anfangsrand auftreten; ein solcher Anfangsrand ist im Fall des Fehlens anderer Konsonanten der Glottisverschluß, der phonemischen Charakter hat. Der Glottisverschluß wird in der Orthographie des Hocharabischen durch das Zeichen Hamza dargestellt, das aber in der Regel nicht allein verwendet werden darf, sondern einen Trägerbuchstaben benötigt. Am Wortanfang ist der Trägerbuchstabe des Hamza immer das Alif. In Verbindung mit einem Hamza unter der Zeile repräsentiert es den Vokal [ʔi], in Verbindung mit einem Hamza über der Zeile die Vokale [ʔu] oder [ʔa].

Während Vokale im Anlaut im marokkanischen Arabisch nicht so häufig vorkommen (es betrifft im Korpus nur den Konjunktiv [u], die Vokativpartikel [a], das Affix der 3. Person Singular Maskulin beim Imperfektiv des Verbs und einige Nomina), sind sie sehr prominent im Berber; ihnen kommt sowohl in der Nominalmorphologie (als Markierer von Genus, Numerus und Status) als auch in der Verbmorphologie (als Affix der 3. Person Singular Maskulin in allen Konjugationen) grammatische

Funktion zu. Die folgende Darstellung beginnt daher mit der Analyse der berberischen Texte.

Obwohl der Glottisverschluß weder im marokkanischen Arabisch noch im Berberischen den Status eines Phonems hat, hat dies einen Teil der Berberisch schreibenden Autoren vor allem im Süden Marokkos, die die arabische Schrift verwendeten, nicht daran gehindert, das Hamza des Hocharabischen am Wortanfang zu benutzen, um vokalischen Anlaut von halbkonsonantischem Anlaut zu unterscheiden. Bei ihnen wurde das auf die Zeile geschriebene Hamza seinerseits zum Träger eines Vokals, der in Pleneschreibung dahintergesetzt wurde. Durch den Verzicht auf das Alif wurde eine Differentschreibung gegenüber hocharabischen Texten deutlich gemacht. In der neueren Diskussion um die Schaffung einer Orthographie des Berberischen wird der Gebrauch des Hamza als Zeichen für den Glottisverschluß überwiegend abgelehnt, da diesem nicht der Status eines Phonems im Berberischen zukommt. (Elmedlaoui 1999: 26f.)

Bei Schülern, die keine besonderen Konventionen einer Orthographie des Berberischen kennen, aber auf das arabische Schriftsystem in der ihnen geläufigen Orthographie zurückgreifen, sind unterschiedliche Optionen möglich:

- a) eine stark normative Schreibweise wird das *Alif* als Grenzmarkierung unabhängig von der Qualität des Vokals übernehmen und zusätzlich evt. sogar das *Hamza* verwenden, obwohl der Glottisverschluß weder im marokkanischen Arabisch noch in Tarifit ein eigenes Phonem darstellt.
- b) Eine Schreibweise, die sich von diesem Filter des Hocharabischen löst, kann alternativ hierzu für [i] das Zeichen des Halbkonsonanten *Ja* bzw. für [u] das Zeichen des Halbkonsonanten *Waw* nutzen; das *Alif* bleibt dann – analog zu seinem Gebrauch im Wortinnern – für den Vokal [a] reserviert
- c) schließlich ist eine Kombination aus beiden möglich: ein „stummes“ *Alif* zur Wortanfangsmarkierung, dem bei [i] und [u] Pleneschreibungen folgen, während bei [a] zur Vereindeutigung das Hilfszeichen *madda* über das Alif gesetzt wird. Durch derartige Pleneschreibungen wird die Lesart des Alif, das ja nur den Glottisverschluß und damit die Möglichkeit eines Vokals, aber den Vokal selbst nicht repräsentiert, als [a], [u] und [i] vereindeutigt.³⁸

Ein hoher Gebrauch von *Alif*-Schreibungen am Wortanfang ist ein starker Indikator der *Fusha*-Orthographie, wie umgekehrt eine Vermeidung von unterdifferenzierten *Alif*-Schreibungen im Anfangsrand durch Pleneschreibung (insbesondere solche ohne *Alif*) eine autozentrische Verschriftungsstrategie darstellen kann.

Die Verhältnisse werden nun durch drei zusätzliche Phänomene verkompliziert:

- a) Mithilfe der (nicht obligatorischen) Schreibung eines *Hamza* über oder unter dem Alif kann die Qualität des folgenden Vokals zumindest teilweise bestimmt werden. Ein *Hamza subscriptum* <|> ist immer als [ʔi] zu interpretieren, und ist insofern genauso aussagekräftig wie eine Pleneschreibung; ein *Hamza super-*

³⁸ Für das Berberische wurde diese Schreibweise von Amarir (1975) entwickelt, mit deren Hilfe, zumindest am Wortanfang, die Opposition von vokalischem und halbkonsonantischem Wert des [w, u] bzw. des [j, i] dargestellt werden kann. Dadurch entsteht aber, Elmedlaoui zufolge, ein weiterer Zwang zur Differenzierung des [a] im Anlaut, das nun mithilfe von Alif und einem weiteren Hilfszeichen, dem *madda*, dargestellt werden muß (Elmedlaoui 1999, S. 27f.)

scriptum <أ> kann immer noch als [ʔa] oder [ʔu] interpretiert werden, bleibt also unterdifferenziert.

- b) Wie bei jedem anderen Konsonanten kann dem Alif mithilfe des *Schakel* ein eindeutiger vokalischer Wert zugewiesen werden. In diesem Fall wird das hocharabische Muster der vereindeutigenden Schreibung von Hilfszeichen auch bei den vokalischen Wortanfängen genutzt. Der *Schakel* differenziert Vokalqualitäten genauso gut wie die Pleneschreibung, auch wenn er weniger ökonomisch ist (und meist mit dem Status eines Schreibanfängers konnotiert wird)
- c) Einige Nomina weisen einen Kontrast zwischen vokalischem Anfangsrand und halbkonsonantischen Anfangsrand auf, der z.B. bei der Opposition von freiem Status und *Status constructus* genutzt wird (s.u.) Bei einheitlicher Schreibung von <و> im Anfangsrand kann dieser Kontrast nicht mehr markiert werden. <وشن> kann entsprechend als *status rectus* [uʃʃən] oder als *status constructus* [wuʃʃən] gelesen werden. In der Diskussion über die Schaffung einer Orthographie des Berberischen hat Elmedlaoui daher für die Einführung eines Hilfszeichens zur Unterscheidung von <و> in vokalischer oder halbkonsonantischer Version plädiert. (1999:29ff.)³⁹.

Für die quantitative Auswertung werden die untersuchten Indikatoren wie folgt operationalisiert:

- da Alif für [a] sowohl als Hamzaträger wie als Pleneschreibung interpretiert werden kann, bleibt es bei der Berechnung des Anteils der Pleneschreibungen unberücksichtigt;
- für [u] und [i] im Anfangsrand gelten als Pleneschreibungen alle Schreibungen, bei denen ein arabischer Buchstabe als Vokal interpretiert werden kann, also *Waw* <و> oder *Ja* <ي>, unabhängig davon, ob sie allein am Wortanfang stehen, oder ob ein Alif vorausgeht;
- als *Schakel*-Schreibungen gelten die drei Zeichen für die Kurzvokale des Hocharabischen (ob sie allein oder kombiniert mit dem *Hamza* stehen); im Falle eines *Hamza subscriptum* zählt dieses auch allein wie *Schakel*, da es die Lesart des Vokals vereindeutigt;
- unmarkierte Alifs sowie Alifs nur mit *Hamza superscriptum* für [u] bzw. [i] am Wortanfang gelten als unterdifferenzierte Schreibungen (am Wortanfang sind nullmarkierte Vokale nicht möglich).

Zunächst wurden für die drei Altersgruppen die Durchschnittswerte für drei unterschiedliche Schreibstrategien ermittelt (Tab. 5.44):

Tab. 5.44: Tarifit: Schreibung der Vokale am Wortanfang

Klasse	Vokale u / i im A-Rand	Plene-Schreibung ohne Alif	in %	Plene-Schreibung mit Alif	in %	Alif ohne Plene-Schreibung	in %
2.Klasse	15,5	6,6	43%	0,7	4%	8,2	53%

³⁹ Elmedlaoui diskutiert zunächst den Vorschlag Chafiks, die konsonantische Lesart eines Halbvokals durch das traditionelle Hilfszeichen für Vokallosigkeit der arabischen Orthographie, *sukun*, von einer vokalischen Lesart ab zugrenzen (1999: 29f.).

3.Klasse	26,5	12,9	49%	0,6	2%	13,0	49%
6.Klasse	54,6	33,8	62%	4,6	8%	16,2	30%
10. Klasse	56,4	16,5	29%	15,0	27%	24,9	44%

Pleneschreibung ohne Alif und Alifschreibung ohne Plenevokal bilden, zumindest bis zur 6. Klasse, die beiden wichtigsten Strategien für die Schreibung der Vokale bzw. Halbvokale [u] und [i] im Anfangsrand. Während die Pleneschreibung bis zur 6. Klasse deutlich zunimmt (von 43% auf 62%), geht der Gebrauch des Alifs allein von 53% auf 30% zurück. Bei den Gymnasiasten kehrt sich diese Tendenz wieder um: hier erreicht die Pleneschreibung mit 29% ihren Tiefstand, die Alifschreibung erreicht dagegen wieder beinahe das Niveau der 3. Klasse mit 44%. Nur in dieser Altersgruppe gewinnt die 3. Strategie, nämlich ein Alif und ein Vokalzeichen zu kombinieren, eine vergleichbare Bedeutung (mit 27%).

Dieser Befund spricht für die These, daß sich die Schüler der 6. Klasse am stärksten vom Wortfilter des Hocharabischen, der das Alif als prothetischen Anfangsrand vorsieht, emanzipieren. Die Gymnasiasten greifen dagegen wieder verstärkt auf dieses Muster zurück, auch wenn sie es zum Teil mit der Pleneschreibung kombinieren.⁴⁰ Bei den beiden jüngeren Schülergruppen überlagert sich das Problem der Wortgrenzenmarkierung mit dem der Schakelschreibung: da Vokale in dieser Altersgruppe besonders häufig mit Schakel geschrieben werden, liegt es nahe, diesen mit dem Buchstaben Alif zu kombinieren. Angesichts dieser Tatsache erscheint der hohem Gebrauch von Pleneschreibungen auch schon in diesen Klassen bemerkenswert, der deutlich über dem der Pleneschreibungen innerhalb des Wortes liegt.

Tab. 5.45: Tarifit: Vokalmarkierung im Anfangsrand

	Plene ohne Alif < 20	Plene ohne Alif < 40	Plene ohne Alif < 60	Plene ohne Alif < 80	Plene ohne Alif ≥ 80
2. Klasse	N44, N46, N50, N51, N52, N68	N69, N76	N61, N63	N60, N70, N74, N75	N45
3. Klasse	N53, N57	N47, N65	N43, N54, N48, N58	N41, N55, N67	N42, N56, N66, N72
6. Klasse	N12	N08, N17	N04, N07, N10, N13, N14, N16	N05, N09, N11, N18	N02, N06
10. Klasse	N24*, N28*, N29	N22, N23, N30, N36	N29, N21*, N25		

Die Anordnung der einzelnen Schülertexte auf der fünfstufigen Skala, mit der hier der Grad der Pleneschreibung im Anfangsrand gemessen wird, bestätigt den globalen Trend. Bei einer insgesamt relativ starken Streuung der Texte in allen Gruppen zeigt sich doch eine deutliche Konzentration der Zweitklässler bei hohen Alif- ohne Pleneschreibungen (6 Texte) und einem zweiten Cluster bei relativ hohen Pleneschreibungen (4 Texte). Die Dritt- und Sechsklässler konzentrieren sich dagegen

⁴⁰ Zu berücksichtigen ist, daß diese Schülergruppe nur noch einen relativ kleinen Teil der früheren Sechsklässler repräsentiert, und zwar genau den, der in der Aneignung des Hocharabischen besonders erfolgreich war.

deutlich stärker in einem mittleren bis hohen Bereich für die Pleneschreibung, während die Gymnasiasten nur noch in den drei unteren Gruppen vertreten sind.

Da für eine normativ am Hocharabischen orientierte Schreibung des Berberischen keine verwandten Wortbilder zur Verfügung stehen, die den Gebrauch der einen oder anderen Strategie nahelegen, dürften phonographische Faktoren den Ausschlag geben. Für jüngere Schüler, die beim Schreiben sehr stark lautieren und auf isolierte Wörter abheben, stellt daher der - mit *Alif* zu schreibende – Glottisverschluß eine wichtige Bezugsgröße dar, die mit wachsendem Alter an Bedeutung verliert. Bei den Gymnasiasten dürfte sich die Präferenz für *Alif* dadurch erklären, daß dieses auch in anderen Kontexten, z.B. bei Lehnwörtern aus dem Arabischen oder bei komplexen Silbenanfangsrandern, bereits als Defaultanfangsrand präferiert wird. Beide Strategien implizieren damit – wenn auch auf unterschiedlichem Niveau – eine stärker normative Strategie, als sie bei den Pleneschreibungen vorzuliegen scheint.

Darija

Im marokkanischen Arabisch spielen Vokale im Anlaut nur eine untergeordnete Rolle. Wie die folgende Tabelle zeigt, liegen die Werte für die Vokale [u] und [i] im Anlaut etwa bei der Hälfte der Werte für die berberischen Texte. Auch der Anfangsvokal [a], der hier nicht gesondert untersucht wird, taucht deutlich seltener auf.

Tab. 5.46: Darija: Schreibung der Vokale am Wortanfang

Klasse	Vokale u / i im A-Rand	Plene-Schreibung ohne Alif	in %	Plene-Schreibg mit Alif	in %	Alif ohne Plene-Schreibung	in %
2.Klasse	5,1	4,4	87%	0,0	0%	0,7	13%
3.Klasse	13,1	8,7	67%	0,5	4%	4,0	29%
7.Klasse	28,5	19,8	69%	6,6	23%	2,2	8%
10. Klasse	31,4	29,6	94%	0,4	1%	1,4	5%
berberophone	23,1	16,5	72%	4,6	20%	1,9	8%

Insgesamt ist der Anteil der Schreibungen der Vokalbuchstaben <w> bzw. <j> im Anfangsrand für die entsprechenden Vokale [u] bzw. [i] bereits in der 2. Klasse sehr viel höher als in den berberischen Texten. In der 3. Klasse, der 6. Klasse und bei den Schülern aus Nador liegen diese Werte relativ niedrig (um die 70%), steigen dann aber bei den Gymnasiasten wieder auf über 90% an.

Alifschreibungen ohne Plene spielen in den arabophonen Texten nur eine untergeordnete Rolle. Nur bei den Drittklässlern wird hier ein Wert von durchschnittlich 29% erreicht, was daran liegt, daß diese Altersgruppe überproportional häufig die Hilfszeichen verwendet, wodurch auch ein Alif allein ausreichend als Vokal markiert ist.

Die Kombination des Alif mit einem weiteren Vokalbuchstaben ist demgegenüber die zweitwichtigste Option bei den Sechstklässlern (mit 23%) und der Vergleichsgruppe aus Nador (20%). Da in dieser Altersgruppe jeweils relativ große Minderheiten von Schülern das Alif als Defaultanfangsrand für den Vokal im Anlaut beibehalten wollen, aber dennoch keinen Schakel mehr verwenden, entscheiden sich diese Schüler, um Unterdifferenzierung zu vermeiden, für den Gebrauch beider Grapheme.

Die starke Option für den Gebrauch der Pleneschreibung ist dadurch zu erklären, daß er gleichzeitig in den meisten Fällen durch die orthographische Norm des Hocharabischen gestützt wird. Der Konjunktiv [u], in der hocharabischen Form [wa] ist schon Zweitklässlern als <و> verfügbar und wird daher präferiert, auch wenn daneben die streng phonographische Differentschreibung mit Alif <أ> existiert. Gleiches gilt für den Gebrauch des Affixes [i] bei der Mehrzahl der Verbformen des Imperfektivs, dessen korrespondierende hocharabische Form [ja-] mit dem Graphem <ي> abgedeckt ist.

Nur in einem kleinen Bereich von Wortformen bedeutet Pleneschreibung eine Abkehr von der Norm, etwa bei [ulad=i] „meine Kinder“ <ولادي>, dessen hocharabisches Pendant [ʔawla:d=i:] mit *Alif* und *Waw* <أولادي> im Anfangsrand zu schreiben ist.

Umgekehrt gibt es aber auch vereinzelt hocharabische Formen, deren normgerechte Schreibung gerade ein Alif im Anlaut erfordert, wie bei der Präposition [ila] „hin, zu“ <إلى>, die in manchen Texten anstelle der marokkanischen Form [l-] verwendet wird.

Schüler, die solche hocharabischen Wortformen in ihren Texten einbauen, verwenden immer auch die normativ geforderte Form; nur bei der darija-Form [ulad-i] sind tatsächlich beide Schreibweisen belegt. Als alleiniger Indikator für Differentschreibung im Anfangsrand erscheint dieses aber nicht als ausreichend. Im Folgenden werden die Schülertexte zunächst nach dem Kriterium eingeordnet, in welchem Grad Pleneschreibung oder Alifschreibung im Anfangsrand überwiegen:

Tab. 5.47: Darija: Schreibung der Vokale am Wortanfang

	Plene ohne Alif < 20	Plene ohne Alif < 40	Plene ohne Alif < 60	Plene ohne Alif < 80	Plene ohne Alif ≥ 80
2. Klasse	O52	O54		O73	9 Texte
3. Klasse		O111, O64	O61, O70, O114, O112, 116, 117	O58	O60, 62, 63, O110, 113, 118
7. Klasse		O16*, O12* O06*, O27*		O03	10 Texte
10. Klasse				O49	13 Texte
Nador	N04*	N09*, N11*	N14, N25*	N24	N05, N06, N07, N10, N18

Bei den beiden Gruppen mit der geringsten Variation, den Zweitklässlern und den Gymnasiasten, konzentrieren sich die meisten Texte im Bereich der Pleneschreibungen von über 80%. In der Zweitklässlergruppe gibt es noch ein paar Ausreißer, 3 Texte konnte wegen fehlender Kontexte gar nicht berücksichtigt werden. Die zehnte Klasse ist dagegen erstaunlich homogen.

Die übrigen drei Gruppen mit ähnlichen Durchschnittswerten bei der Pleneschreibung weisen dennoch in der Verteilung ein sehr unterschiedliches Profil auf: die Drittklässler haben eine große Zahl von Texten im mittleren Bereich, also mit einem starken Wechsel zwischen Plene- und Alif-Schakel-Schreibungen; nur zwei Fünftel der Gruppe sind in bezug auf die Pleneschreibungen konsistent. Die Siebtklässler

dagegen zerfallen deutlich in zwei Teilgruppen, von denen die größere (zwei Drittel der Texte) Pleneschreibung ohne Alif präferiert, während eine kleinere Teilgruppe in sehr hohem Maß Pleneschreibung mit Alif oder Alif alleine anwendet. In der berberophonen Gruppe optiert wieder nur knapp die Hälfte für die Pleneschreibung, während die übrigen Schüler stark streuen.

Wie können diese Ergebnisse in bezug auf die Frage der Differentschreibung oder der normativ orientierten Schreibung interpretiert werden? Zunächst bedeutet ein hoher Grad von Pleneschreibungen zwar große Übereinstimmung mit dem Schriftbild der Fusha, schließt damit aber auch eine adäquate und konsistente Verschriftung der darija nicht aus. Texte dieses Typs erlauben keine Aussage darüber, inwiefern hier eher heterozentrische oder autozentrische Schreibungen vorliegen, und können daher auf der Skala der Differentschreibung nicht eingeordnet werden (Wert = Null).

Texte mit einer mittleren Tendenz von Alifschreibungen (meist ohne Plene) erhalten den Wert 4, da in ihnen eine leichte, wenn auch nicht konsistente Tendenz zur Differentschreibung erkennbar ist. Werte mit stark von der Fusha-Orthographie abweichenden Schreibungen, die in dieser Tendenz relativ konsistent sind, erhalten den Wert 5.

Insgesamt ist der Befund bei den darija-Verschriftungen spiegelbildlich zu denen des Berberischen. Das große Gewicht der Pleneschreibungen in den *Darija*-Verschriftungen aller Altersgruppen muß durch die Verwandtschaft der Wortbilder erklärt werden, für es im Berberischen kein Pendant gibt, während Alifschreibungen im vokalischen Anfangsrand eine bewußte Differentschreibung in Abweichung von diesen Wortbildern signalisieren. Im Berberischen steht umgekehrt das Alif im Anfangsrand für eine eher durch das hocharabische Muster beeinflusste Wortgrenzmarkierung, während die Pleneschreibungen eine Emanzipation von diesem Muster darstellen.

5.3.4. Differentschreibung durch Pleneschreibung

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels wurde gezeigt, daß sich zumindest bei den arabophonen Schülern die Pleneschreibung von Vollvokalen im Laufe der Grundschulzeit durchsetzt. Nicht berücksichtigt wurde bei dieser Analyse ein Rest von 10-15% der Vokalschreibungen, der auch bei den Schülern der älteren Schülergruppen unmarkiert bleibt.

Es handelt sich hierbei um Vokale, die sich aus verschiedenen Gründen gegen eine Pleneschreibung sperren:

- a) Wörter aus dem Hocharabischen, die als solche z.T. schon in den mündlichen Erzählungen verwendet werden. Sie enthalten Kurzvokale, die in der arabischen Orthographie nicht *plene* verschriftet werden dürfen. Die meisten Schüler behalten bei diesen Wörtern die normativ geforderte Schreibung bei:

5.3.1. walima „Festmahl“ <وليمة> nicht <اليمة> ,

5.3.2. al-ḥamdu li-llah „Gott sei Dank“ <الحمد لله> nicht <الحامدو لياه> ,

5.3.3. bi-ʔanna „daß“ <بأن> nicht <بيأنا> o.ä.

- b) Wörter mit einem nur geringfügig differierenden Gegenstück im Hocharabischen, für die meist die hocharabische Orthographie zugrundegelegt wird, die für

Kurzvokale, auch wenn diese in der darija Vollvokale werden, keine Pleneschreibung vorsieht (O02:S15):

5.3.4. mɪ*ʔh	mit Hilfszeichen	maʃahu	معاه
	ohne Hilfszeichen	mʃh	معه
mʃa ~h	Hocharabisch:	maʃa ~hu	
mit =3SM		mit =3SM	
„mit ihm“			

Die hocharabische Lautung sieht hier drei Kurzvokale vor, von denen nur der mittlere in der Darija als Vollvokal erscheint. Wird kein *Schakel* verwendet, bleiben nur die drei konsonantischen Anfangsränder übrig. Der Siebtklässler O02 behält in der Schreibung die spezifische Lautung der Darija bei, indem nach dem zweiten Buchstaben ein Alif einsetzt <معاه>. Nach demselben Muster gehen Schreibungen der Demonstrativ- oder Personalpronomina (hadak aus hocharabisch haḏa <هذا>, hadik aus ha:ḏihi <هذه>) mit zwei Vollvokalen in der Darija, aber nur einer bzw. gar keiner Pleneschreibung in der Fusha.

- c) grammatische Markierungen, die denen des Hocharabischen bis auf die Vokalqualität entsprechen, wie
- das Suffix der 3. Person Singular Feminin am Verb im Perfektiv (O02:21)

5.3.5. خرجات			خرجت
xərʒ -at	Hocharabisch:	xaradʒ -at	
xrʒ*ʔt	ohne Hilfszeichen	xrʒt	
hinausgeh: -3SF.PF „Sie ging hinaus.“			

- das Suffix der 2. Person Singular am Verb im Perfektiv (O07:58)

5.3.6. حلمتي			حلمت
ħləm -ti	Hocharabisch:	ħalim -ti	
ħlmt*ʔj	ohne Hilfszeichen	ħlmt	
träum: -2S.PF „Du hast geträumt.“			

- das suffigierte Objektpronomem für die 2. Person Singular (O24:35)

5.3.7. راكي			إنك
ra ~ki	Hocharabisch:	ʔinna -ki	
rʔ ~k*ʔj	ohne Hilfszeichen	ʔnk	
PRÄS =2SF „Du dagegen.“			

- das postvokalisches suffigierte Personalpronomem für die 1. Person Singular

5.3.8. فيا			في
fi ~ja	Hocharabisch:	fij ~ja	
f ~j*ʔ	ohne Hilfszeichen	fj	
in =1S „Bei mir ist...“ = „Ich habe...“ (O35:9)			

Schüler, denen diese grammatischen Strukturen transparent sind, werden sich fast zwangsläufig an der vom Hocharabischen geforderten Norm orientieren.

Bei der Auszählung war zu berücksichtigen, daß keineswegs alle Pleneschreibungen, die von der FusHa abweichen, als Differentschreibungen in diesem Sinne gelten können. Voraussetzung hierfür ist, daß bei dem Bezugswort der Verschriftung in der darija an der entsprechenden Stelle ein Vollvokal steht. Bei einer Schreibung wie

5.3.9. لي الفلاحة للفلاحين
 l~ l-fəllaħa Hocharabisch: li~ l- fəllaħin
 als
 l*j ?l- fl*?ħ*jn
 zu DEF-Bauern „...zu den Bauern.“ (N014:2)

trifft diese Bedingung gerade nicht zu. Vielmehr steht hier der Plenevokal in <لي> hyperkorrekt in einem Kontext, der überhaupt keinen Vokal enthält.

Die Analyse der Schülertexte ergab außerdem, daß Verstöße gegen die *Fusha*-Orthographie durch Pleneschreibung nur in den Texten vorkommen konnten, in denen Pleneschreibung in ausreichendem Maße etabliert war, also so gut wie nie bei den Schülern der 2. und der 3. Klasse. Deshalb werden im Folgenden auch nur die älteren beiden Altersgruppen und die berberophonen Schüler berücksichtigt:

Tab. 5.48: Anzahl der Plene-Differentschreibungen

Klasse	Anzahl der Differentschreibungen mit Plene	Anteil an den Pleneschreibungen
7. Klasse	1,4	0,9 %
10. Klasse	1,4	0,9 %
Nador	7,2	5,4 %

Die Übersicht zeigt keine Unterschiede bei den beiden arabophonen Altersgruppen, aber eine deutliche Differenz zu den Texten aus Nador, bei denen der Anteil der Differentschreibungen an den Pleneschreibungen fast sechsmal so hoch liegt wie bei den arabophonen Schülern. Dies ist ein deutliches Indiz dafür, daß bei diesen Schülern die normative Kontrolle durch das Hocharabische weniger ausgeprägt ist. Auch in diesem Bereich verhalten sich die einzelnen Schüler sehr unterschiedlich. Deshalb im Folgenden nochmals eine fallbezogene Übersicht der drei Gruppen:
 Marokkanisches Arabisch: Differentschreibung durch Pleneschreibung:

Tab. 5.49: Anteil der Differentschreibungen an den Pleneschreibungen

	0%	< 2%	< 4%	< 6%	≥ 6%
7. Kl.	O01, O04, O10, O11, O16, O22	O02, O03, O05, O07, O12, O14, O24, O27	O06		
10. Kl.	O30, O41, O44, O45, O46, O49	O29, O31, O34, O36, O40, O37	O32, O35		
Nador	N14		N09, N11, N18	N04, N05, N07, N10, N25	N06, N24

Keine Differentschreibungen gibt es bei einem guten Drittel der beiden arabophonen Schülergruppen und einem Ausreißer in der berberophonen Gruppe. Schwache Differentschreibungen gibt es bei der Mehrheit der arabophonen Siebtklässler und einer 6 Gymnasiasten. Der Großteil der berberophonen Schüler aus Nador weist starke bis sehr starke Differentschreibungen auf, während nur drei arabophone Schüler überhaupt mittlere Auffälligkeiten erreichen.

5.3.5. Die Schreibung des Suffix der 3. Person als Differentschreibung

Die Behandlung des suffigierten Personalpronomens der 3. Person Singular Maskulin stellt einen besonderen Fall der Differentschreibung dar. Hier überlagert sich das Problem der Vokalschreibung mit einem normativen Konflikt gegenüber dem Hocharabischen einerseits und dem Phänomen der dialektalen Variation innerhalb des marokkanischen Arabisch andererseits.

Das marokkanische Arabisch kennt zumindest in den *šarubi*-Dialekten, die den Ausgangspunkt für die sich herausbildende Koiné darstellen beim suffigierten Personalpronomen der 3. Person Singular Maskulin die Opposition zweier Formen, °-u° im postkonsonantischen und °-h° im postvokalischen Kontext. Im folgenden Beispiel (O001:18) steht nach *fəmm* "Mund" das suffigierte Personalpronomen, das hier die Funktion eines Possessivpronomens hat, in der Form / u /, da ein Konsonant vorausgeht:

5.3.10 u fatəħ fumm ~u
 und öff:PZA Mund =3SM
 Und sein Mund war offen.

In dem zweiten Beispiel (O001:35) steht das suffigierte Personalpronomen in der Form /-h /, da der Halbvokal [-w] vorausgeht:

5.3.11. gbəl ma j- lqa -w~h d- diʔab l- oxra
 vor REL 3- find-Pl=3SM DEF-Wolf.Pl DEF-ander.F
 ...bevor ihn die anderen Wölfe finden.

Diese Verteilung der Formen ist im Osten Marokkos, der stärker von beduinischen Varietäten beeinflusst ist, sehr viel weniger etabliert. Hier können Formen auf /-h / auch in postkonsonantischen Kontexten auftreten, also

5.3.12. gal l~əh anstelle von: gal l~u
 sag:PF zu=3SM sag:PF zu=3SM
 Er sagte ihm.

Das Hocharabische kennt für das suffigierte Personalpronomen der 3. Person Singular Maskulin nur die Form [hu] bzw. bei vorausgehendem Vokal i [hi]

5.3.13. qa:la la~hu
 sag:PF zu=3SM
 Er sagte ihm.

Bei der Schreibung des suffigierten Pronomens ist danur der Buchstabe <ə> *Ha* erforderlich, der immer in wortfinaler oder isolierter Form gebraucht werden, da das enkli-

tische Personalpronomen immer am Wortende steht. Ein Konflikt mit dieser Norm entsteht immer dann, wenn Schüler in ihrer gesprochenen Varietät die Form °-u° verwenden. Sie haben dann verschiedene Möglichkeiten:

a) Sie schreiben diese Form als Vokal, entweder mit dem <و> als Pleneschreibung oder mit dem Hilfszeichen <u> und halten dadurch den Unterschied ihrer gesprochenen Sprache zum Hocharabischen auch in der geschriebenen Form aufrecht. So in dem bereits zitierten Beispiel (O001:18):

5.3.14. فمو
 u fatəħ fumm ~u
 und öff:PZA Mund =3SM
 Und sein Mund war offen.

b) Sie greifen auf die normativ geforderte Schreibung mit <ه> zurück, wobei sie die Lautung dieser Form zusätzlich durch das Vokalzeichen <u> vereindeutigen können:

5.3.15. فمه
 u ħəll fumm ~uh
 und öff:PF Mund =3SM
 Und er öffnete seinen Mund. (03O030:17)

c) Sie schreiben überhaupt keine Form, lassen also das Beziehungswort (Nomen, Verb oder Präposition) am Ende unmarkiert, um einen direkten Normverstoß zu vermeiden:

5.3.16. ربط راس مع الحمار
 rbəʔ ras [~u] mʕa l- ħmar
 bind:PF Kopf [=3SM] mit DEF-Esel
 Er band [seinen] Kopf an den Esel. (03O030:32)

Fälle dieses Typs sind nicht leicht zu ermitteln. Notwendiger Ausgangspunkt ist hierbei der mündliche Text. Enthält dieser einen analogen Satz mit Suffix, spricht dies dafür, daß dieses auch in der schriftlichen Fassung intendiert war. Entscheidend für die Analyse ist aber, ob die Grammatikalität des Satzes auch ohne das Suffix gewährleistet ist. Im oberen Beispiel erfordert das Verb "binden" ein definites Komplement. Definitheit kann entweder durch das Suffix oder durch die Definitheitsmarkierung (vgl: 5.1.1.) realisiert werden.

Da im Falle des Nomens [ras] *Kopf* Definitheit nur durch Fortisierung des ersten Konsonanten erreicht wird, also [r-ras] *der Kopf*, könnte die Schreibung im Text von O30 immer noch diese Lesart zulassen. Dagegen spricht aber, daß O30 immer die orthographisch geforderte Definitheitsmarkierung *Alif-Lam* schreibt, und zwar auch im fortisierten Kontext. Damit entfällt die mögliche Lesart von <راس> als definit, und die Hypothese eines nicht markierten Personalsuffixes gewinnt an Plausibilität. Ein Beweis liegt jedoch erst dann vor, wenn auch in anderen Kontexten, bei denen die Verletzung der Grammatikalität offensichtlich ist, dieses Phänomen auftritt. Selten verwenden Schreiber zur Lösung von Normkonflikten nur eine Strategie; meist finden

sich neben phonographisch korrekten Schreibungen mit <و> auch Schreibungen mit <ه> oder Ellipsen. Noch schwieriger wird es, wenn nun im gesprochenen Text des Schülers auch dialektale Varianten auf [h] vorkommen. Werden diese mit <ه> geschrieben, so ist hierin kein normativ Einfluß erkennbar, vielmehr sind sie phonographisch genauso plausibel wie die <و>-Schreibungen.

Bei der Auswertung der Texte wurden daher nur die Kontexte berücksichtigt, bei denen im mündlichen Text die Form [-w] verwendet wurde.⁴¹ Alle schriftlichen Repräsentationen dieser Form wurden gezählt und danach unterschieden, ob Schreibungen mit <و>, mit <ه> oder Elisionen festgestellt werden konnten. Deren jeweilige Anteile werden in der folgenden Tabelle berechnet. Nicht berücksichtigt wurden also Formen, die schon im Mündlichen als [h] realisiert wurden, unabhängig vom Kontext.

Ebenfalls nicht berücksichtigt wurden Wortformen, die direkt aus der *fusha* entlehnt waren, wie die Konjunktion *annahu* "daß", die häufig anstelle der Darija-Form *bəlli* verwendet wurde. Der Gebrauch von *annahu* (manchmal auch schon im mündlichen Text) schließt bei der Realisierung des Suffixes jede Variation aus (03O041:15):

5.3.17. لانه برا من رجه

li~ ?anna ~h[u] bra mən rəʒl ~h
für=daß =3SM genes:PF von Fuß =3SM
...weil er an seinem Fuß genesen war.

Das Beispiel zeigt zwei identische Schreibungen des Suffixes der 3. Person Singular Maskulin; während aber die erste Teil der aus der *Fusha* entlehnten Konjunktion ist (und daher gar nicht variiert werden kann), wäre anstelle des zweiten Suffixes auch die Form auf <w> möglich, wie sie auch in demselben Text in 03O041:05 realisiert wurde. Nur diese Fälle werden in der folgenden Auswertung berücksichtigt

Tab. 5.50. Schreibung des Suffixes der 3. Person Singular Maskulin

Darija	Kontex -te /-w/	als <و> <w,u>	in %	als <ه> <h>	in %	unmark iert	in %
2. Klasse	2,1	1,2	56%	0,7	31%	0,3	13%
3. Klasse	4,1	2,9	71%	0,9	23%	0,3	6%
7. Klasse	11,1	9,2	83%	1,3	12%	0,5	5%
10.Klasse	10,4	8,1	78%	0,9	9%	1,4	13%
Nador	12,3	11,3	92%	0,5	4%	0,5	4%

Die Zweitklässler fallen mit ihrer großen Zahl nicht phonographischer Schreibungen aus dem Rahmen heraus. Bei sechs Schülern dieser Gruppe gab es entweder überhaupt keine suffigierten Personalpronomina (O50, 119, 121), oder nur Formen

⁴¹ Eine Ausnahme wurde nur bei zwei Texten von Drittklässlern gemacht, die eine Variation zwischen Formen auf -h und Formen auf -hu (mit Schakel) aufweisen. In diesem Fall wurden die Formen auf -h als Differentschreibung gewertet, die auf -hu als normativ orientiert (Schüler O113, O112 aus der Landschule Isnaina, Gemeinde Isly)

auf / –h / (O71, 73). Hier dürften neben der normativen Orientierung verschiedene Faktoren wirksam sein. Bei den unmarkierten Formen sind in dieser Altersgruppe ungrammatische Sätze nicht auszuschließen, der Wegfall des suffigierten Personalpronomens daher nicht als Resultat eines Normkonfliktes interpretierbar.

Die drei übrigen Altersgruppen verhalten sich in bezug auf die Schreibung des Personalsuffixes ähnlich, wobei ein Höhepunkt an phonographisch kohärenten Schreibungen in der 7. Klasse erreicht wird und bei den ältesten Schülern wieder ein Rückgang einsetzt. Die relativ hohe Zahl unmarkierter Kontexte in dieser Altersgruppe (13%) dürfte auch eher durch ein Normkonflikt erklärbar sein.

Auffällig ist die besonders hohe Konsistenz in den phonographischen Schreibungen aus Nador. In dieser Region fallen offenbar nicht nur dialektale Einflüsse, die eine h Schreibung begünstigen weg, auch wirkt sich der Zwang zur Orientierung an der Norm weniger stark aus als bei den arabophonen Schülern. Dieser Befund stimmt mit den Ergebnissen der narrativen Analysen überein: auch dort konnte gezeigt werden, daß die berberophonen Schüler aus Nador das marokkanische Arabisch als Zweitsprache in der Form der *Koiné* lernen.

Abschließend werden die einzelnen Schüler auf einer Skala entsprechend ihrer normativen Orientierung (oder Differenzmarkierung) eingetragen (Tab. 5.51). In allen Gruppen (außer den Drittklässlern) weist die Mehrheit der Schüler einen kohärenten Gebrauch der <و>-Schreibung auf. Abweichende Schreibungen konzentrieren sich bei jeweils kleineren Gruppen von Schülern, wobei diese Texte dadurch inkonsistent werden, da neben Schreibungen mit –h auch Nullmarkierungen auftreten. Relativ konsistent in ihrer Option für <و> sind nur die fett markierten Texte.

Tab. 5.51. Schreibung des Suffixes der 3. Person Singular Maskulin

	Schreibungen des suffigierten Personalpronomens mit <w> oder <u>				
	< 20%	≥ 20%	≥ 40%	≥ 60%	≥ 80%
2. Klasse*	O54, O67 , 108		O121		O51, 52, 53, 55, 65
3. Klasse*	O110, O117	O58, O113	O60, 64, 70, O114		O61, 62, 63, 11, 112, 116
7. Klasse	O007	O010, O022		O005	11 weitere
10. Klasse	O045	O030, O040 , O049	O037	O034	8 weitere
Nador	N14				10 weitere

*in Klasse 2 konnten 6 Schüler nicht berücksichtigt werden, in Klasse 3 eine Schülerin.

Die bereits bei den Durchschnittswerten erkennbare Verteilung der Formen in den einzelnen Gruppen wird durch die Betrachtung der einzelnen Texte noch deutlicher sichtbar: die berberophonen Schüler aus Nador sind am konsistentesten (nur ein Ausreißer), gefolgt von der mittleren Altersgruppe aus Oujda. Die Gymnasiasten aus Oujda und die jüngeren Schüler weisen – wenn auch aus unterschiedlichen Gründen – eine größere Zahl von normativ orientierten und damit meist weniger konsistenten Schreibungen auf.

5.4. Orthographieerwerb und Nutzung der hocharabischen Matrix

5.4.1. Die Spontanverschriftungen des marokkanischen Arabisch als Indikatoren des Orthographieerwerbs

In diesem Abschnitt werden die experimentellen Schreibungen des marokkanischen Arabisch unter der Fragestellung diskutiert, ob bzw. inwiefern sich in bezug auf die Normorientierung bzw. die konsistente Nutzung der Matrix unterschiedliche Lerner-typen unterscheiden lassen. Eine solche Fragestellung setzt voraus, dass es gelingt, Aspekte der systematischen Nutzung der hocharabischen Matrix gegenüber solchen eines noch unabgeschlossenen Orthographieerwerbs ausreichend zu differenzieren.

Zunächst werden daher die Lerner in bezug auf den Grad ihrer Aneignung der orthographischen Norm klassifiziert. Hierfür wurde für jeden Schüler ein Index des Orthographieerwerbs berechnet, der sich aus folgenden Variablen zusammensetzt:

- Erwerb der Definitheitsmarkierung im Kontext der Assimilation
- Erwerb der Wortendmarkierung mithilfe des *ta marbuta*
- Erwerb der Wortendmarkierung mithilfe des *Alif maqsura*
- Grad der Vokalschreibung mit Vokalbuchstaben (Pleneschreibung)
- Grad der erfolgreichen Wortausgliederung

Tab. 5.52: Index des Orthographieerwerbs in den marokkanisch-arabischen Verschriftungen

	2. Klasse	3. Klasse	6. Klasse	7. Klasse	10. Klasse
5,0				O1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12	O31, O40, O44, O46
4,8				O27	O29, 30, 32, 45, 49
4,6			N18	O14, O16, O22	O36, O37, O49
4,4		O58	N05, N11	O10, O24	O34, O45
4,2			N10,		N25
4,0			N4, N6		N24
3,8			N7, N9, N14		
3,6		O64			
3,4					
3,2		O114			
3,0	O54	O62, O70, 110, 112			
2,8	O53	O60			
2,6		O63, 111			
2,4		O61			
2,2	O55, 65	O117			
2,0	O52, 73	O113, 116			
1,8	O119, 121	O118			
1,6	O50, 51, 71				
1,4					
1,2	O67, 107, 108, 109				
1,0					

maximaler Wert: 5,0; minimaler Wert: 1,0

Die Übersicht zeigt die Werte der einzelnen Schüler, gegliedert nach Jahrgangsstufe und Muttersprache. Die größte Streubreite der Werte gibt es in der 3. Klasse, dicht gefolgt von der 2. Klasse. Bei den Schülern der 6. bis 10. Klasse zeigen sich demgegenüber nur noch geringe Unterschiede. Bei Schülern mit kursiv gesetzten Zahlen ist die Abweichung vom maximal möglichen Wert ausschließlich auf eine geringere Nutzung des *ta marbuta* oder des *Alif maqsura* zurückzuführen. Bei Schülern dieses Typs ist zu vermuten, daß die Schreibungen nicht auf unvollständigen Erwerb dieser Markierungen, sondern auf Differentschreibung zurückzuführen sind.

Werden die Variablen *Alif maqsura* und *ta marbuta* nicht berücksichtigt, verbessern sich insbesondere die Werte der Drittklässler und die der berberophonen Schüler (der durchschnittliche Index der Drittklässler steigt auf von 2,8 auf 3,5, der der berberophonen Schüler von 4,1 auf 4,67). Die Erklärung hierfür ist jedoch in beiden Altersgruppen unterschiedlich: bei den Drittklässlern ist der Erwerb dieser beiden grammatischen Strukturen überwiegend noch nicht gesichert, er erfolgt später als bei den anderen Indikatoren. Bei den berberophonen Sechst- und Zehntklässlern dagegen wirkt sich auch der Faktor der Differentschreibung aus.

Auch ohne Berücksichtigung der Werte von *ta marbuta* und *Alif Maqsura* fällt auf, daß die Werte der berberophonen Schüler etwas unterhalb der Werte der arabophonen Vergleichsgruppen liegen. Aufgrund der relativ geringfügigen Differenz dieser Werte und des relativ kleinen Samples zweisprachiger Texte läßt sich daraus jedoch keine Verallgemeinerung im Sinne eines generellen Lernrückstandes der berberophonen Schüler ableiten.

Welche zusätzlichen Erkenntnisse über den Orthographieerwerb eröffnet diese Analyse im Vergleich mit den Ergebnissen des 3. Kapitels? Zur Klärung dieser Frage wurden die Ergebnisse der Diktatanalyse der Drittklässler aus Oujda mit den Ergebnissen des aus der Spontanverschriftung abgeleiteten Orthographieindex verglichen .

Auffällig ist, daß bereits auf einem relativ niedrigen Levels des Orthographieerwerbs, so wie er sich an den schriftlichen Nacherzählungen der Fabel ablesen läßt, relativ hohe Leistungen in der Reproduktion des Diktattextes möglich sind. Diese Kinder können die Fähigkeiten, die sie bei einer stärker reproduktiven Tätigkeit wie dem Aufschreiben eines Textes nach Gehör, bei der Verschriftungsaufgabe in Darija nicht entsprechend umsetzen. Der umgekehrte Fall ist bei den Texten aus Oujda fast nicht anzutreffen: eine erfolgreiche Verschriftung setzt immer auch gute Leistungen im Diktat voraus.

Dies bedeutet aber nicht, daß der Index des Orthographieerwerbs, soweit er anhand der Spontanverschriftungen gemessen wird, fehlerhaft ist: vielmehr ist die kognitive Leistung, im gesprochenen marokkanischen Arabisch eine grammatische Struktur wiederzuerkennen und auf diese eine bereits verfügbare Konvention zu übertragen, weitaus größer, als die Konvention in einem Text der vertrauten Schulsprache einfach anzuwenden.

Tab. 5.53: Index des Orthographieerwerbs (darija) und Fusha-Index (Diktat) im Vergleich

	Index des Erwerbs des Hocharabischen (Diktat)							
	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9	
Index des Orthographie-Erwerbs (Spontanverschriftung)	1,2		107 (0,56)		<u>109 (0,74)</u> <u>108 (0,78)</u>			
	1,4							
	1,6	51 (0,37)		71 (0,50)		<u>50 (0,72)</u>		
	1,8					<u>119 (0,78)</u>	<u>121 (0,84)</u>	
	2,0			113 (0,57)		52 (0,73)	<u>73 (0,83)</u>	
	2,2			55 (0,51)		65 (0,77)		
	2,4							
	2,6					63 (0,79)		111 (0,99)
	2,8				53 (0,63)	60 (0,77)		
	3,0				54 (0,61)		70 (0,88) 112 (0,81)	110 (0,91) 62 (0,99)
	3,2					114 (0,79)		
	3,4							
	3,6							64 (0,90)
	3,8							
	4,0							
	4,2							
	4,4							58 (0,96)

Das Beispiel des Zweitklässlers O108 aus dem Dorf Isnaina soll dies verdeutlichen: Sein Diktat ist vollständig, es ist nur ein Konsonant entfallen, ansonsten stimmt die Graphem-Phonem-Zuordnung. Alle hocharabischen Langvokale sind *plene* verschriftet. Es gibt keine Wortzusammenschreibungen. Schwächen gibt es nur in der Grammatik: Die Femininmarkierung weist einen Streubefund auf, die *Alif maqsura*-Markierung fehlt ganz. Die Definiheitsmarkierung im *Lam*-Kontext ist aber korrekt. Dagegen zeichnet sich die Spontanverschriftung durch einen sehr hohen Grad an Zusammenschreibung, überhaupt keinen Gebrauch der DEF-Markierung, geringen Grad von Pleneschreibung für Vollvokale, fehlende Femininmarkierungen und *Alif Maqsura*-Schreibungen aus.

Die uneinheitliche Vorgehensweise in den Bereichen Klitisierung, Pleneschreibung und Definiheitsmarkierung ist so erklärbar, daß die korrekten *Fusha*-Verschriftungen eigentlich phonographische Schreibungen sind und gerade nicht auf einer Einsicht in bestimmte grammatische Strukturen beruhen, sondern durch die Lautfolge aktiviert werden. Der Schreiber nimmt keine Übertragung dieser Strukturen auf das marokkanische Arabisch vor. Es ist nicht entscheidbar, ob ihm dies nicht gelingt, weil er in den phonetisch unterschiedlich realisierten Formen nicht dieselbe Struktur wiedererkennen kann, oder ob eine funktionale Nutzung der hocharabischen orthographischen Matrix für ihn nicht wichtig ist / ihm nicht sinnvoll erscheint. In jedem Fall verletzt die Nullpräsentation der DEF-Markierung auch das Prinzip der phonographischen Treue, unabhängig von der fehlenden grammatischen Markierung.

Der aus der Spontanverschriftung gewonnene Index des Orthographieerwerbs erweist sich somit als aussagekräftiger, da nur hier die korrekten Schreibungen auf die Einsicht

in orthographische Regularitäten zurückgeführt werden können, während beim Diktat der Faktor auswendig gelernter Wortbilder als störender Einfluß hinzukommt.

5.4.2. Die Nutzung der orthographischen Matrix in den Darija-Verschriftungen

Bei der Diskussion der Schreibstrategien der marokkanischen Schüler zeigte sich, daß bestimmte Schreibungen in besonderem Maße als normorientiert oder als Versuche einer konsistenten Nutzung orthographischer Regularitäten interpretiert werden konnten, während sich andere Befunde in bezug auf diese Frage als nicht aussagefähig erwiesen. In der folgenden Analyse werden daher nur die Indikatoren ausgewertet, die im Lichte einer Differentschreibung interpretiert werden konnten:

Als Indikatoren der Wortausgliederung wurden berücksichtigt:

- 1) Zusammenschreibung der Präposition [f=] mit dem folgenden Nomen (5.1.3.3.)
- 2) Zusammenschreibung des indirekten Objekts mit dem vorausgehenden Verb (5.1.3.2.)

Als Indikatoren der Nutzung grammatischer Sondermarkierungen wurden berücksichtigt:

- 3) Die Schreibung der Definitmarkierung als <J> *Lam* im Kontext mit phonetischem [l] (5.2.1.)
- 4) Gebrauch des *Alif Wasl* bei komplexem konsonantischem Anlaut (5.2.2.)
- 5) ein abweichender Gebrauch des *Ta marbuta* (5.2.3.)
- 6) ein abweichender Gebrauch des *Alif maqsura* (Vermeidung bzw. Übergeneralisierung) (5.2.4.)

Als Indikatoren der Nutzung des Vokalsystems wurden berücksichtigt:

- 7) Gebrauch des *Schakel* zur Schreibung des Schwa und zur Vokalepenthese (nur jüngere Schüler) (5.3.2.)
- 8) Gebrauch des *Alif Wasl* bei vokalischem Anlaut (5.3.3.)
- 9) Grad der Plenschreibungen von Vollvokalen in Abweichung von der Norm (5.3.4.)
- 10) Schreibung des Affixes der 3. Person Singular Maskulin als <w> (5.3.5.)

Bei den einzelnen Indikatoren ist Normorientierung bzw. systematische Nutzung einer anderen Schreibung in unterschiedlicher Weise erkennbar. Bei den meisten Indikatoren lassen sich nur bestimmte Schreibungen als Differentschreibungen interpretieren, während andere nicht eindeutig interpretierbar sind:

- 1) Die Zusammenschreibung der monophonematischen Präpositionen °l-° oder °b-° ist sowohl mit der *Fusha*-Norm wie mit einer konsistenten Differentschreibung vereinbar (5.1.3.)
- 4) Die Texte ohne *Alif Wasl* im komplexen Anlaut sind in bezug auf die Frage der Differentschreibung nicht interpretierbar, da auch ein durch zwei Buchstaben repräsentierter komplexer Anlaut das Kriterium der phonographischen Treue erfüllt, aber gleichzeitig nicht im Widerspruch zur Norm steht. (5.2.1.)
- 10) Die Schreibung des suffigierten Personalpronomens als <h> entspricht zwar dem hocharabischen Suffix °-*hu*°, kann aber auch in der Darija vorkommen und erfüllt damit das Kriterium der phonographischen Treue (5.3.5.).

Andere Indikatoren setzen einen abgeschlossenen Erwerb dieses oder eines verwandten Merkmals voraus:

- 3) Die Interpretation der Schreibung der Definitivmarkierung im Kontext mit [l] als <J> setzt voraus, daß die Anwendung von DEF im fortisierten Kontext konsistent ist. (5.2.1.)
- 9) Pleneschreibung als Differentschreibung zur *Fusha* ist erst auf der Grundlage einer gewissen Zahl von Pleneschreibungen möglich (5.3.4.)
- 5) + 6) Abweichender Gebrauch von *Alif maqsura* oder *ta marbuta* setzt voraus, daß dieses Merkmal überhaupt nutzbar ist (5.2.3./4.)

Ein Indikator (7) berücksichtigt umgekehrt nur Texte, die das System der Hilfszeichen verwenden und damit auf einer mittleren Stufe des Orthographiererwerbs sind (5.3.2.). Die beiden Indikatoren Zusammenschreibung des pronominalen Klitikums (2) und Nutzung des *Alif wasl* bei Anfangsvokalen (8) erlauben schließlich in den Texten aller Altersgruppen bei ausreichendem Vorkommen des Merkmals eine entsprechende Differenzierung.

Trotz dieser unterschiedlichen Charakteristika der einzelnen Indikatoren können in allen Fällen starke bzw. weniger starke Differentschreibungen (Werte 5 / 5) von unauffälligen Schreibungen (0) bzw. starker bis weniger starker Normorientierung unterschieden werden (1, 2). Aufgrund der vergleichbaren Skalierung aller Indikatoren konnte ein Index errechnet werden, der aus der Summe der Skalenwerte aller Indikatoren geteilt durch die Zahl der jeweils berücksichtigten Indikatoren besteht.

Tabelle 5.54 zeigt die Verteilung der Texte nach dem Index der Indikatoren der Differentschreibung (von links nach rechts). Niedrige Werte bedeuten stärkere Normorientierung, höhere Differentschreibung. In den Spalten sind die jeweils untersuchten unterschiedlichen Schülergruppen unterschieden.

Tab. 5.54: Index der Differentschreibung des marokkanisches Arabisch nach Klassenstufen

	< 2,0	> 2,0	> 2,3	> 2,6	> 3,0	> 3,3	> 3,6	> 4,0
2. Kl	67 (2,0)	108 (2,3)		65 (3,0)		119 (3,3)	71, 73, 51, 55 (3,7); 121 (4,0)	53, 54 (4,2)
3. Kl	58 (1,3) 110 (2,0)	70 (2,2)	113 (2,5)	60 (2,8) 118 (3,0)	114 (3,2)	112 (3,5) 111 (3,4) 62, 64 (3,3)	61 (3,7) 63 (4,0)	116 (4,5)
7. Kl	22 (1,5) 7 (1,75)	1, 2, 3, 10 (2,1), 5, 11 (2,2)	<u>14 (2,4)</u> 4 (2,5)	24 (2,8) 12, 27 (3,0)	6 (3,1)		<u>16 (3,8)</u>	
10. Kl	30, 40, 45 (1,8) 49 (1,1) 31 (2,0)	37, 41, 46 (2,1)	34, <u>36</u> , 44 (2,4) 35 (2,6)	32 (2,6) 29 (3,0)				
Schüler Nador	N14 (1,6)		<u>N18</u> (2,4)			N10 (3,3) N5, 6 (3,4) N7 (3,5)	N9, <u>11</u> , 25 (3,9) 24 (3,8)	N4 (4,4)

Die Tabelle zeigt die stärkste Tendenz zur Normorientierung bei den arabophonen

Schülern der 7. und 10. Klasse. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da in diesen Klassen die Schüler mit guten Leistungen im Hocharabischen bereits aufgrund der schulischen Selektion häufiger vertreten sind. Dennoch ist auch in diesen Gruppen ein Mittelfeld erkennbar, das zumindest bei einigen Indikatoren deutliche Differentschreibungen erkennen läßt, sowie eine Ausreißerin (O16). Die berberophone Gruppe (überwiegend Sechstklässler) erweist sich in bezug auf die starken Differentschreibungen am homogensten. Die beiden Gymnasiasten (N24, N25) liegen hier im Trend der gesamten Gruppe, während zwei Ausreißer stärker an der *Fusha* orientiert sind.

Tab. 5.55: Darija: Erwerb und Nutzung der hocharabischen orthographischen Matrix

		Index der Differentschreibung (marokkanisches Arabisch)							
		< 2,0	> 2,0	> 2,3	> 2,6	> 3,0	> 3,3	> 3,6	> 4,0
Index des Orthographieerwerbs	5,0	7 (1,75) 40 (1,8) 31 (2,0)	1, 2, 3, 46 (2,1) 5, 11 (2,2)	44 (2,4) 4 (2,5)	12 (3,0)	6 (3,1)			
	4,8	30 (1,8)	41 (2,1)	32, 35 (2,6)	27 (3,0) 29 (3,0)				
	4,6	49 (1,1) 22 (1,5)	37 (2,1)	14, 36 N18 (2,4)				16 (3,8)	
	4,4	58 (1,3) 45 (1,8)	10 (2,1)	34 (2,4)	24 (2,8)		N5 (3,4)	N11 (3,9)	
	4,2						N10 (3,3)	N25 (3,9)	
	4,0						N6 (3,4)	N24 (3,8)	N4 (4,4)
	3,8	N14(1,6)					N7 (3,5)	N9 (3,9)	
	3,6						64 (3,3)		
	3,4								
	3,2					114 (3,2)			
	3,0	110(2,0)	70 (2,2)				62 (3,3) 112 (3,5)		54 (4,2)
	2,8					60 (2,8)			53 (4,2)
	2,6						111 (3,4)	63 (4,0)	
	2,4							61 (3,7)	
	2,2					65 (3,0)		55 (3,7)	
	2,0			113(2,5)				73 (3,7)	116 (4,5) 52 (5,0)
	1,8					118 (3,0)		119 (3,3)	121 (4,0)
	1,6							71, 51 (3,7)	
1,4									
1,2									

Folgende Texte von Zweitklässlern konnten nicht berücksichtigt werden, da nur 2 oder sogar weniger Indikatoren aussagekräftige Ergebnisse lieferten: O50, O67, O107-108-109

Bei den jüngeren Klassen ist nicht nur die Streuung der Texte viel stärker; auch ist die Aussagekraft des Index eingeschränkt, da bei diesen Texten (aufgrund un abgeschlossenen Erwerbs) nur wenige Indikatoren berücksichtigt werden konnten. Eine Drittklässlerin (O117, der Text ist ohne diakritische Punkte) und vier Zweitklässler konnten

nicht berücksichtigt werden, da nur bis zu zwei Indikatoren ausgewertet werden konnten. Dennoch zeigt sich in der dritten Klasse ein besonders weit gestreutes Spektrum an Lösungen, das sich nicht nur auf die Erwerbsdimension zurückführen läßt. Vielmehr gibt es in dieser Altersgruppe einen Pol mit deutlicher *Fusha*-Orientierung (Fälle wie O58, O110, O70, die als erfolgreiche Lerner tendenziell im Collège oder Lycée ihre Schullaufbahn fortsetzen), und eine relativ große Gruppe von Lernern mit starken Tendenzen zur Differentschreibung, von denen wahrscheinlich nur wenige den Sprung auf eine höhere Schule schaffen.

Der direkte Zusammenhang zwischen dem Grad des Orthographieerwerbs und dem Grad der Differentschreibung wird noch einmal in der Übersicht (5.55) deutlich. Die Darstellung zeigt zwar ebenfalls einen gewissen Zusammenhang von *Fusha*-Erwerb und normorientierter Schreibung, doch ist dieser keineswegs so zwingend, daß eine direkte Prognose des Umfangs der Differentschreibungen aus dem Grad des Orthographieerwerbs möglich wäre. Auch sehr hohe orthographische Kompetenz schlägt sich in einem Spektrum von Texten mit unterschiedlichen Graden von Differentschreibung nieder. Die Gruppe der berberophonen Schüler weist wiederum die Texte mit den höchsten Differentschreibungen auf, die im Grad der Orthographiebeherrschung nur unwesentlich unter denen der arabophonen Schüler zurückbleiben.

Auch bei den Schülern mit niedrigerer orthographischer Kompetenz gibt es bei der Normorientierung ein breites Spektrum. Zwar überwiegen hier Texte mit mehr oder weniger starken Differentschreibungen, doch finden sich auch hier vereinzelt bereits Texte mit sehr starker *Fusha*-Orientierung.

Im folgenden werden zwei besonders markante Textprofile vorgestellt:⁴²
O110, 3. Klasse, Landschule, Junge: Es handelt sich um eine lange, relativ vollständige Verschriftung der vorher erzählten Fabel. Seine starke *Fusha*-Orientierung zeigt sich in der Schreibung des Affix als <-h>, oft zusätzlich mit der Vokalisierung durch das Hilfszeichen *ġamma* als [hu], im Gebrauch des *Schakel* zur Einsetzung von Vokalen der *Fusha* und im Verzicht auf ein Alif bei Schreibungen von /u-/ und /i-/ im Anlaut außer bei *uladi* (wodurch wiederum die Orientierung an der *Fusha* deutlich wird). Dagegen zeigt sich Differentschreibung nur in der Zusammenschreibung des indirekten Objekts mit den vorausgehenden Verbformen. Daß der Schüler gleichzeitig erst ein Zwischenstadium im Erwerb der Orthographie des Hocharabischen erreicht hat, wird daran deutlich, daß keiner der Indikatoren für Sonderauszeichnungen (Definitheit, *Ta marbuta*, *Alif maqsura*) ausgewertet werden konnte, auch wenn in bezug auf die Definitheit bereits Lernfortschritte festzustellen sind.

O16: 7. Klasse, Oujda, Mädchen: Die Schülerin, die über einen Index des Orthographieerwerbs von 4,6 verfügt, was etwa dem Durchschnitt ihrer Altersgruppe entspricht, gehört zu den Schreiberinnen des marokkanischen Arabisch, die sich in besonderem starkem Maße von den normativen Vorgaben des Hocharabischen emanzipieren und eine konsistente Nutzung der orthographischen Matrix anstreben. Dies zeigt sich in der starken Nutzung des *Alif wasl* im komplexen und fortisierten

⁴² s. im Anhang Kopien dieser Texte, S. 298-307 bzw. 316-328. Zum Vergleich sind auch Transkripte der mündlichen Texte und vollständige Glossierungen beider Versionen angefügt.

Anfangsrand, in der normabweichenden Alifschreibung im vokalischen Anlaut, im Verzicht auf die Sonderauszeichnung bestimmter finaler Vokale mit *Alif maqsura*, in der konsistenten Zusammenschreibung indirekter pronominaler Objekte mit den Verbformen und in der gleichförmigen Verschriftung des enklitischen Pronomens mit dem Plenevokal <w>. Die einzigen Bereiche, in denen die Schülerin normativ orientiert bleibt, sind Normkonflikte der Pleneschreibung und der Gebrauch des *Ta marbuta*. Bei der Definitheitsmarkierung bleibt ihr Experimentieren mit phonographischen Hypermarkierungen marginal.

5.4.3. Die experimentellen Verschriftungen des Berberischen

Auf die berberischen Texte können nicht dieselben Indikatoren angewandt werden wie die Verschriftungen im marokkanischen Arabisch. Dies gilt sowohl für die Bestimmung des Grads des Erwerbs der schriftkulturellen arabischen Matrix wie für den Grad an Differentschreibung gegenüber den normativen Mustern des Hocharabischen. In bezug auf den Erwerb der hocharabischen Matrix sind nur zwei Indikatoren auf die berberischen Schülertexte anwendbar, nämlich

- d) der Grad der Pleneschreibung
- e) der Grad der Wortausgliederung

Die Indikatoren, die die Verfügung über Sonderauszeichnungen von Worträndern im Hocharabischen messen sollten (Definitheitsmarkierung, Markierung des Suffix °-a° und *Alif maqsura*) und auf Verschriftungen des marokkanischen Arabisch übertragen werden konnten, waren auf das Berberische nicht anwendbar. Daher wurden für diese Indikatoren Vergleichswerte aus anderen Texten herangezogen:

- bei den jüngeren Schülern (2. und 3. Klasse) die Diktate in Hocharabisch
- bei den älteren Schülern (6. und 10. Klasse) die Verschriftungen in Hocharabisch
- bei den zweisprachigen Schülern die Darija-Verschriftungen

Mithilfe des Hocharabisch-Diktats konnten folgende Indikatoren überprüft werden:

- Erwerb der Definitheitsmarkierung bis zur Erwerbsstufe 4 (Sicherheit in der Markierung der Formen in den Kontexten mit [l-])
- Vorkommen des *Ta Marbuta* in einem obligatorischen Kontext gegenüber einem möglichen Streubefund (maximal 4 weitere Kontexte)
- Vorkommen des *Alif maqsura* in einem obligatorischen Kontext gegenüber einem möglichen Streubefund (maximal 3 weitere Kontexte)

Die *Fusha*-Verschriftungen eines Teils der älteren berberophonen Schüler eröffneten vergleichbare Möglichkeiten der Überprüfung aller drei Merkmale wie die Darija-Texte, allerdings mit dem Vorteil, daß hier Differentschreibung nicht als zusätzlicher Faktor intervenierte.

Die folgende Tabelle 5.56 gibt eine Übersicht über die Verteilung der Schülertexte in bezug auf den Orthographieerwerb. Wie bei den arabophonen Texten, zeigt sich eine etwa analoge Verteilung der Schüler. Bei den Zweitklässlern fallen zwei Ausreißer auf, die sich dem Hocharabischen Modell schon sehr stark nähern. Die dritte Klasse ist etwas homogener. Der Lernzuwachs fällt aber auch deutlich geringer aus als bei den arabophonen Schülern. Die Gruppe der Schüler mit den Darija-Texten, die auch zwei Gymnasiasten enthält, liegt im Durchschnitt etwas unterhalb der beiden

berberophonen Gruppen mit Referenztexten in Hocharabisch. Die Gründe hierfür sind nicht eindeutig zu bestimmen, da

- sich bei den Darija-Texten im Gebrauch bestimmter Merkmale Erwerb und Differentschreibung überlagern
- die Schüler, die ihre mündliche Darija-Aufnahme in einen Fusha-Text überführten, eher zu den besonders sicheren Schülern in bezug auf die Fushanorm gelten können; aber auch hier kann sich eine normative Orientierung als *Imago* die tatsächlichen sprachlichen Möglichkeiten überlagern.

Tab.56: berberophone Schüler: Erwerbsindex der hocharabischen Matrix

	2. Klasse	3. Klasse	ältere Klassen Berber + Darija	6 Klasse Berber+ FusHa (Aufsatz)	10. Klasse Berber+ FusHa (Aufsatz)
5,0			N05, N24	N13	N29
4,8	N74		N04	N17	N21, N36
4,6			<i>N18</i>	N02, N12	N22, N23, N28, N30
4,4				<i>N16</i>	<i>N20</i>
4,2	N52		N10, N25	N08	
4,0			N6, N11,		
3,8		N66	N9,		
3,6		N57	N7, N14		
3,4		N41, 47			
3,2		N48, 55, 65			
3,0	N76	N54			
2,8	N61				
2,6	N75				
2,4	N68	N43, 53			
2,2	N44, 45, N51	N58			
2,0	N60, 63,	N67			
1,8		N56			
1,6	N50	N42, 72			
1,4					
1,2	N69, 70				
1,0					

maximaler Wert: 5,0; minimaler Wert: 1,0

Ein direkter Vergleich des so ermittelten Index des Orthographiererwerbs mit dem der arabophonen Schüler ist natürlich nicht möglich. Bei den jüngeren Schülern muß hier ausschließlich auf die Diktate zurückgegriffen werden. Bei den zweisprachigen berberophonen Schülern konnte der aus den Darija-Verschriftungen gewonnene Index genutzt und mit der arabophonen Vergleichsgruppe verglichen werden. Bei den übrigen älteren Schülern, vor allem den Gymnasiasten, bleibt hier eine Lücke.

Trotz dieser Einschränkungen liefert der hier vorgelegte Index des Erwerbs der hocharabischen Matrix ausreichend Anhaltspunkte für eine Gegenüberstellung mit der Nutzung dieser Matrix in den Berberschriftungen.

Auch bei der Nutzung der hocharabischen Matrix für die Verschriftung des Berberischen konnten nur einige der Indikatoren aus der Analyse des marokkanischen Arabisch hinzugezogen werden. Bei manchen Indikatoren war eine Neuinterpretation der Befunde erforderlich. Übernommen wurden die folgenden Indikatoren:

- Nutzung der arabischen Definitheitsmarkierung
- Nutzung des *Ta marbuta*
- Nutzung des *Alif maqsura*
- Nutzung des *Alif wasl* in komplexen oder fortisierten Anfangsrändern
- Ausgliederung oder Zusammenschreibung monophonematischer Präpositionen
- die Nutzung des *Alif* im vokalischen Anfangsrand

Ein Indikator für eine starke normative Orientierung kann ein hoher Gebrauch dieser Merkmale sein, unabhängig davon, ob dieser systematisch und konsistent ist. Ein geringer Gebrauch der Merkmale ist nur dann als Differentschreibung interpretierbar, wenn das entsprechende Merkmal bereits erworben ist. Eine systematische Umnutzung eines Merkmals kann ebenfalls mit Differentschreibung vereinbar sein. In diesem Fall wird das Merkmal in produktiver Weise umgenutzt.

Bei der Ausgliederung der monophonematischen Präpositionen wurde – analog zu den Schreibungen des marokkanischen Arabisch – eine Ausgliederung einzelner Präpositionen als Normorientierung interpretiert, da das Hocharabische die Getrennschreibung <fi> bei gleichzeitiger Zusammenschreibung von <l> vorsieht. Eine systematische Zusammenschreibung aller monophonematischen Präpositionen wurde dagegen als Differentschreibung gewertet.

Beim Anfangsvokal wurden systematische Pleneschreibungen – im Unterschied zum marokkanischen Arabisch, wo diese Schreibungen mit einer normativen Orientierung zusammenfallen – als Differentschreibung gewertet, während die Nutzung des *Alif* hier eine starke Orientierung am Silbenfilter des Hocharabischen impliziert.

Beim fortisierten bzw. komplexen Anfangsrand wurden dagegen unmarkierte Schreibungen – wie bei der Darija – als nicht interpretierbar eingestuft, während die möglichst systematische Nutzung des *Alif wasl* im Anfangsrand als Differentschreibung gewertet wurde. Fälle, in denen ein hoher *Alif wasl*-Gebrauch und ein gleichzeitiger *Alif-Lam*-Gebrauch unsystematisch nebeneinanderstehen, wurden für die Auswertung des *Alif Wasl* nicht mehr berücksichtigt.

Der Index der Differentschreibung ergibt keine so starken Schwankungen zwischen den Altersgruppen wie im Falle des marokkanischen Arabisch. Alle Schüler tendieren zu einer mehr oder weniger ausgeprägten Differentschreibung des Berberischen. Die Werte liegen immer deutlich über den entsprechenden Mittelwerten der Vergleichsgruppen für das marokkanische Arabisch.

Innerhalb der einzelnen Gruppen lassen sich deutlich unterschiedliche Cluster erkennen. Bei den Zweitklässlern, von denen aber nur 11 Texte berücksichtigt werden konnten, konzentriert sich eine deutliche Mehrheit im Bereich zwischen 3,2 und 4,0, also einer gemäßigten Differentschreibung. Bei den Drittklässlern ist dagegen eine Gruppe von 8 Texten, also mehr als die Hälfte der Texte, mit Werten von über 4,0 eher der ausgeprägten Differentschreibung zuzuordnen. Außerdem gibt es einen

Ausreißer, bei dem die Ansätze der Differentschreibung und die der *Fusha*-Orientierung ausgeglichen sind (N43).

Tab.: 5.57: Tarifit: Index der Nutzung der orthographischen Matrix

	≤ 3,2	> 3,2	> 3,6	> 4,0	> 4,4	> 4,8
2. Kl		N68 (3,3) N44, 74 (3,5)	N46 (3,7) N52 (3,8) N61, 75 (4,0)	N60, 76 (4,3)	N63 (4,5)	N45 (5,0)
3. Kl	N43 (3,0)	N65 (3,5)	N55 (3,7) N58 (3,8) N53 (4,0)	N47, 57 (4,1) N54 (4,2) N42, 67 (4,3)	N48 (4,5) N41, 66 (4,8)	N56 (5,0)
6. Kl	N18 (2,8)	N5 (3,4) N8, 9, 11 (3,5) N12 (3,6)	N4, 7 (4,0) N16 (3,7)	N6 (4,3) N17 (4,4)	N10, 14 (4,5) N2,13 (4,6)	
10. Kl	N22,23 (3,2)	N28 (3,3) N24, N30 (3,4) N29, N36 (3,6)	N25 (4,0)	N20 (4,2)	N21 (4,5)	

In den beiden älteren Gruppen treten unterschiedliche Textprofile deutlicher auseinander. In beiden Gruppen gibt es jetzt mehr Texte mit einem Indexwert zwischen 3,0 und 4,0, deren Schwerpunkt näher bei der 3,0 liegt als bei den Zweit- und Drittklässlern, aber auch einzelne Texte mit ausgeprägter Differentschreibung (sechs in der 6. Klasse und zwei in der 10. Klasse)

Tab: 5.58: Erwerb und Nutzung der hocharabischen Matrix im Berberischen

	Index der Nutzung der orthographischen Matrix					
	≤ 3,2	> 3,2	> 3,6	> 4,0	> 4,4	> 4,8
5,0		N5, N24 (3,4) N29 (3,6)			N13 (4,6)	
4,8		N74 (3,5), N36 (3,6)	N4 (4,0)	N17 (4,4)	N21 (4,5)	
4,6	N18 (2,8) N22, 23 (3,2)	N12 (3,6) N28 (3,3) N30 (3,4)			N2 (4,6)	
4,4			N16 (3,7)	N20 (4,2)		
4,2		N8 (3,5)	N52 (3,8) N25 (4,0)		N10 (4,5)	
4,0		N11 (3,5)		N6 (4,3)		
3,8		N9 (3,5)			N66 (4,8)	
3,6			N7 (4,0)	N57 (4,1)	N14 (4,5)	
3,4				N47, (4,1)	N41 (4,8)	
3,2		N65 (3,5)	N55 (3,7)		N48 (4,5)	
3,0				N76 (4,3) N54 (4,2)		
2,8			N61 (4,0)			
2,6			N75 (4,0)			
2,4	N43 (3,0)	N68 (3,3)	N53 (4,0)			
2,2		N44 (3,5)	N58 (3,8)			N45 (5,0)
2,0				N60, 67 (4,3),	N63 (4,5)	
1,8						N56 (5,0)
1,6				N42 (4,3)		

nicht berücksichtigt: N46, 50, 51, 69, 70, 72

Insgesamt setzt sich damit auch bei den Berberophonen ein Trend durch, der stärker an der Norm orientiert ist. Dies liegt daran, daß erst bei den beiden ältesten Schülergruppen alle Indikatoren berücksichtigt werden konnten, da die jüngeren Schüler einige der entsprechenden orthographischen Ressourcen noch nicht erworben haben. Umso aussagekräftiger sind die ausgeprägten Differentschreibungen gerade in einem Teil dieser Altersgruppen.

Korreliert man den Index der Differentschreibung der berberischen Texte mit dem Index des Orthographie-Erwerbs in bezug auf das Hocharabische (Tabelle 5.58) , zeigt sich noch deutlicher als bei den Jahrgangsstufen ein Zusammenhang von höherem Erwerb des Hocharabischen und stärkerer Fusha-Orientierung. Dieser Zusammenhang ist aber nicht zwingend: vielmehr gibt es eine Gruppe von 6 Schülern mit hoher Kompetenz in der Fusha, aber gleichzeitig ausgeprägter Differentschreibung (N2,10, 13, 17, 20 und 21), wie umgekehrt auch ein paar Schüler mit eher niedriger Kompetenz gleichzeitig eine relativ starke Fusha-Orientierung aufweisen (N43, 44 und 68). Dies bestätigt auch für das Berberische eine gewisse Dissoziation der Verfügung über orthographischen Ressourcen und deren normativ restriktiver Nutzung bei der experimentellen Verschriftung des Berberischen.

6. Schriftkultur im Kontext soziokultureller Indikatoren

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der sprachlichen Analysen aus den Teilen 4 und 5 mit den Lernereinstellungen, den Spracheinstellungen und anderen soziokulturellen Daten aus Kapitel 2 verglichen. Hierbei stehen die Schüler aus Oujda und Nador im Vordergrund. Exemplarisch wird aber auch nochmals auf die Fallstudien des 2. Kapitels aus Berkane Bezug genommen, die in das Gesamtprofil der sprachlichen Daten eingeordnet werden.

6.1. Lernereinstellungen, Textstruktur und Orthographie

Bei einem Teil der jüngeren Schüler wurden auch in Oujda und Nador Einstellungen zum Lernen und zur Vorschule erhoben. Diese Einstellungen werden nun zu den Ergebnissen der Text- und Orthographieanalysen in Beziehung gesetzt; ebenfalls berücksichtigt sind vier der fünf Fallstudien aus Berkane.

Die folgenden Übersichten zeigen die Ergebnisse des Index der Differentschreibung und des Einstellungstests im Vergleich; die Clusterzuordnung der (schriftlichen) narrativen Analyse wird durch römische Ziffern angegeben.

Tab.: 6.1. Lernereinstellungen und Differentschreibung des marokkanischen Arabisch

Oujda: n = 11 Berkane: n = 4	Index der Differentschreibung (Darija)							
	< 2,0	> 2,0	> 2,3	> 2,6	> 3,0	> 3,3	> 3,6	> 40
<i>Raud</i> und leises Lesen	B57 V	B58 IV	O67 IV	O65 IV			O71 IV, O73, O55 (3,7); V	O54 (4,2) IV
uneinheitlich		B45 (2,2) I O70 (2,2) II					O61 (3,7) V	O53 (4,2) IV
Qur'anschule und lautes Lesen	O58 (1,3) V			O60 (2,8) I			B28: I	

In allen drei Einstellungsgruppen befinden sich Schüler mit sehr unterschiedlichen Graden an Differentschreibungen. Dennoch sind die Verteilungen nicht zufällig, sondern verweisen auf die unterschiedlichen Konstellationen, die schon in der soziokulturellen Analyse deutlich wurden: Jüngere Schüler mit „moderneren“ Lernereinstellungen weisen häufiger einen höheren Grad an Differentschreibungen auf; es gibt aber auch einzelne stärker normorientierte Texte.

Am stärksten *fusha*-orientiert in dieser Gruppe sind Aicha (B57) und Leila (B58), die beiden älteren Mädchen aus Berkane, die beide ausgeprägte moderne Lernereinstellungen aufweisen. Daß Aichas hocharabischer Text diesen Erwartungen entspricht, ist weniger erstaunlich als die Normorientierung in Leilas Text, für den sie das marokkanische Arabisch nutzt, aber sehr stark an normativen Mustern festhält, wie sich unter anderem an der Schreibung der Suffixe der 3. Person, der Schreibung der Präposition <fi> und der Nutzung der Definitivmarkierung zeigt. Bei diesen beiden Mädchen, die aus Familien mit sehr unterschiedlichem Bildungshintergrund stammen, überlagern sind deutlich Bildungs- und Normorientierung.

In ihren textstrukturellen Merkmalen fallen alle schriftlichen Texte dieser Gruppe in die Cluster IV oder V der narrativen Analyse, sind also wenig normorientiert, aber im Transfer ihrer mündlichen Ressourcen uneinheitlich: es gibt sowohl Schüler, die mithilfe komplexer Prädikate relativ differenzierte Texte schreiben (Cluster 5), als auch Schüler, deren schriftliche Texte in allen Analysebereichen eher einfach sind (Cluster 4). Aicha ist durch den Gebrauch des Hocharabischen offensichtlich in der Nutzung ihrer literaten und narrativen Ressourcen behindert, was hier die klare Diskrepanz zwischen Orthographie und Textstruktur erklärt. Auch Leila's Text ist eher einfach in der Textstruktur. Sie nutzt aber die Aspektopposition sowohl in der Exposition wie in der Episode. Allerdings zeigt ihr Schluß, daß ihr der Aufbau der Fabel nicht präsent ist. Daß sie ihre sprachlichen Möglichkeiten zur narrativen Ausgestaltung nicht ausschöpft, könnte auch damit zusammenhängen, daß Fabeln und Märchen in ihrer Vorstellung von Schriftkultur keinen hohen Stellenwert mehr einnehmen.

Schüler mit uneinheitlichen Lerneinstellungen verhalten sich auch in bezug auf ihre Textmerkmale uneinheitlich. Die vier Fälle befinden sich an den Polen der Skala der Differentschreibung, wobei der eher normorientierte Typ (O70, B45) auch in seinen Textstrukturen deutlich normorientiert (viele Hypotaxen, wenig komplexe Prädikate), aber in der narrativen Ausarbeitung eher einfach ist. Hierzu ist auch der Fünfklässler Muhammad aus Berkane (B45) zu rechnen, der zwar in marokkanischem Arabisch schreibt, aber stark einem normativen Modell verpflichtet ist. Die Schüler mit hoher Differentschreibung verhalten in ihren narrativen Textmerkmalen wie die Schüler mit modernen Lerneinstellungen.

Schüler mit Präferenzen für traditionelle Einstellungen weisen auch eine stärkere Normorientierung in ihren Spontanverschriftungen auf. Abweichend ist hier der Fall Faridas (B28), deren schriftlicher Text trotz traditioneller Lerneinstellungen einen hohen Grad an Differentschreibungen enthält. Diese Schülerin, die ja auch im Diktat Versuche einer grammatischen Strukturierung unternahm, erweist sich bei der Verschriftung der Fabel als recht experimentierfreudig. Hier kündigt sich bereits eine Emanzipation vom traditionellen Literalitätskonzept an.

In ihre narrativen Textstrukturen sind alle drei Texte stärker (O60, B28) bzw. weniger stark (O58) normorientiert – jeweils spiegelverkehrt zu den Normorientierungen im orthographischen Bereich.

Tab. 6.2.: Lernereinstellungen, orthographische und textstrukturelle Merkmale im Berberischen (Tarifit)

Nador: n = 15	Index der Differentschreibung (Tarifit)					
	> 2,6	> 3,0	> 3,3	> 3,6	> 4,0	> 4,4
Raud und leises Lesen			74 (3,6) V	75 (4,0) IV	76 (4,3) IV	
uneinheitlich				46 (3,7) V 58 (3,8) II 53 (4,0) II 57 (4,0) V	56 (4,2) V 54 (4,2) V	45 (5,0) V
Qur'anschule und lautes Lesen		43 (3,2) IV	44 (3,5) V 42 (3,6) V	55 (3,7) V		41 (4,8) V

Bei den Schülern aus Nador sind ähnliche Tendenzen festzustellen. Allerdings fehlen hier ältere Schüler, die das Bild vervollständigen könnten. Es gibt hier eine besonders große Gruppe mit uneinheitlichen Lerneinstellungen, relativ starker Tendenz zur Differentschreibung und überwiegend einfach strukturierten Texten. In der Gruppe mit traditionellen Lerneinstellungen sind normorientierte Schüler etwas stärker vertreten, es gibt aber auch (ähnlich wie das Mädchen Farida in Berkane, B28) einen Ausreißer mit starken Differentschreibungen (N41). Auch diese Texte sind narrativ eher einfach strukturiert.

Die kleinere Gruppe mit eindeutiger Präferenz von moderner Vorschule und leisem Lesen liegt wieder näher am Pol der Differentschreibung. Sie ist in ihren narrativen Textmerkmalen uneinheitlich: es gibt hier im Gebrauch der Kontrastformen und in der Ausgestaltung der Exposition differenziertere Texte. N74 (mit einer eher einfachen Textstruktur im Berberischen) fällt aufgrund seines familiären arabophonen Hintergrundes etwas aus dem Schema heraus. Seine *Fusha*-Orientierung, die er unter anderem durch eine spontane Übertragung seines mündlichen berberischen Textes in eine schriftliche hocharabische Fassung dokumentiert, ist auch im Berberischen relativ stark. Dieser Schüler ähnelt in seiner Kombination von Lerneinstellungen, Sprachpräferenzen und *Fusha*-Orientierung dem Schüler Muhammad aus Berkane (B45), dessen berberischer Hintergrund aber viel schwächer ist.

Insgesamt ist das Cluster 5 der narrativen Analysen (geringe Nutzung grammatischer und narrativer Ressourcen) bei den Schülern mit uneinheitlichen (75%) und traditionellen Lerneinstellungen (80%) stärker repräsentiert als bei der kleineren Gruppe mit deutlicher Präferenz der Vorschule und des leisen Lesens (33%).

6.2. Spracheinstellungen und Nutzung der orthographischen Matrix

Zu den Spracheinstellungen liegen von jüngeren (1-5. Klasse) und älteren Schülern (6.-10. Klasse) unterschiedliche Daten vor. Bei den jüngeren Schülern wurden neben der Familiensprache nur die Frage nach der leichtesten Sprache gestellt, also eine allgemeine Sprachpräferenz, abhängig von den eigenen Kompetenzen in dieser Sprache. Bei den älteren Schülern wurde dagegen ein differenzierterer Index der Sprachpräferenz ermittelt, der sich aus vier Fragen (bevorzugte Sprache, leichteste Sprache, schönste Sprache, wichtigste Sprache) zusammensetzte, die auf jeweils unterschiedliche Funktionen von Sprachen auf dem gesellschaftlichen Markt verweisen (vgl. Kapitel 2.). Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Analyse mit den Indikatoren der Orthographieanalyse verglichen.

6.2.1. Spracheinstellungen und Strategien der Verschriftung des marokkanischen Arabisch

Die jüngeren Schüler wurden nur danach befragt, welche Sprache für sie die einfachste ist. Die folgende Übersicht zeigt die Verteilung des Index der Differentschreibung (marokkanisches Arabisch) für die Klassen 2 und 3, wobei die Schüler je nach Sprachpräferenzen unterschiedlich markiert wurden. Zwei Fallstudien aus Berkane sind hier ebenfalls zugeordnet:

Tab.: 6.3. Spracheinstellungen und Orthoindex Darija: jüngere Schüler

	Index der Differentschreibung (Darija)							
	< 2,0	> 2,0	> 2,3	> 2,6	> 3,0	> 3,3	> 3,6	> 40
2. Kl	67 (2,0)	108 (2,3)		65 (3,0)		<i>119 (3,3)</i>	71, <u>73</u> , 51, 55 (3,7); 121 (4,0)	53, 54 (4,2)
3. Kl	58 (1,3) 110 (2,0)	70 (2,2)	113 (2,5)	60 (2,8) 118 (3,0)	114 (3,2)	<i>112 (3,5)</i> 111 (3,4) 62 , (3,3) <u>64 (3,3)</u>	<i>61 (3,7)</i> <u>63 (4,0)</u> <u>B28(3,8)</u>	116 (4,5)
5. Kl		B45 (2,2)						

Alle unmarkierten Schüler geben marokkanisches Arabisch als präferierte Sprache an, Schüler mit fettgedruckten Ziffern das Hocharabische, Schüler mit kursiven Zahlen das Französische (Schüler mit unterstrichenen Zahlen gaben neben Darija auch Berberisch als Familiensprache an; Tarifit kam aber als „leichteste“ Sprache nicht vor).

Von den untersuchten Texten geben nur drei Schüler explizit das Hocharabische als präferierte Sprache an. Diese sind: der orthographisch schwache Text eines Zweitklässlers (O67), bei dem nur zwei Indikatoren für die Auswertung des Index der Differentschreibung überhaupt berücksichtigt werden konnten; der bereits etwas weiter differenzierte Text eines Drittklässlers (O62), der aber einen überdurchschnittlichen Anteil an Differentschreibungen aufweist, sowie Muhammads bereits sehr ausdifferenzierter Text aus Berkane (B45) mit starken normativen Einflüssen. In Oujda schrieben einige Kinder mit starker Präferenz des Hocharabischen in ihren Einstellungen auch ihre schriftlichen Nacherzählungen in Fusha, wie z.B. O56⁴³, obwohl das Arrangement des Experiments den Gebrauch der Darija stark begünstigte.

Normative Orientierung scheint mit Sprachpräferenz für Hocharabisch (der markierte Fall bei jüngeren Kindern), soweit dies aufgrund der geringen Menge verfügbarer Daten behauptet werden kann, stärker zu korrelieren als mit traditionellen oder modernen Lerneinstellungen. Die in ihren schriftlichen Texten stark normativ orientierten Drittklässler (wie O58, O70 und O110) drücken im Fragebogen zwar keine besondere Präferenz für Hocharabisch aus, aber eben auch für keine andere Sprache. Ein komplementäres Bild ergibt sich für das Französische, das immerhin von 5 Drittklässlerinnen als leichteste Sprache genannt wird. Alle diese Schülerinnen haben auch überdurchschnittliche Werte beim Differentschreibungsindex.

Obwohl alle Schüler aus Oujda ihre Fabeln in marokkanischem Arabisch erzählten und überwiegend auch so verschrifteten, gaben manche von ihnen als zweite Familiensprache das Berberische an (unterstrichene Texte). Unter den in der Orthographieanalyse ausgewerteten Texten sind dies der Zweitklässler O73 und die drei Drittklässlerinnen O63, O64 und B28. Zwar nennt keiner dieser Schüler Tarifit im Zusammenhang mit der leichtesten Sprache, aber die drei letztgenannten Französisch, und alle Schüler mit einer zweiten Familiensprache haben einen Differentschreibungsindex von 3,3 und mehr. Dies könnte die Hypothese stützen, daß sich bei berberophonem Schülern im marokkanischen Arabisch nicht nur häufigere

⁴³ Dieser Text wurde bei der Ermittlung des Index der Differentschreibung nicht berücksichtigt

Differentschreibungen finden, sondern diese auch mit einer schwächeren Präferenz des Hocharabischen verbunden ist.

Bei den älteren Schülern konnte für die vier relevanten Sprachen ein etwas komplexerer Einstellungsindex ermittelt werden, für den die Antworten zu den vier Fragen ausgewertet wurden. Besonders relevant war nun der Einstellungsindex zum Hocharabischen, der mit dem Differentschreibungsindex verglichen werden soll. Dafür wurden die unterschiedlichen Skalen beider Indices einander angepaßt. Das folgende Koordinatensystem zeigt die Verteilung der älteren Schüler mit den Achsen Differentschreibungsindex (y-Achse) und Einstellungsindex Hocharabisch (x-Achse):

Tab.: 6.4. Spracheinstellungen und Orthoindex Darija: ältere Schüler

		Index der Differentschreibung (Darija)							
		< 2,0	≥ 2,0	≥ 2,3	≥ 2,6	≥ 3,0	≥ 3,3	≥ 3,6	≥ 4,0
Einstellungsindex Hocharabisch	= 5		31 (2,0) 37, 41, 46 (2,1)			11, 27 (3,0) 6 (3,1)			
	< 5	45 (1,8)						16 (3,8)	
	< 4	7, 40 (1,75)	10 (2,1)	34, (2,4) 35 (2,6)				N24 (3,8)	
	< 3	22 (1,5)		12 (2,3) O14 <u>N18</u> , O36 ₂ (2,4)				<u>N25</u> (3,9)	
	< 2	30 (1,8) 49 (1,1)		4 (2,5) 44 (2,6)	32 (2,6) 24 (2,8)	29 (3,0)	<i>N10</i> (3,3) <i>N7</i> (3,5)		
	= 1	<i>N14</i> (1,6)	1, 2, 3 (2,1), 5 (2,2)				<i>N5</i> , N6 (3,4)	<u><i>N9</i></u> , <u>N11</u> , (3,9)	N4 (4,4)

1: sehr schwache Präferenz des Hocharabischen; 5: sehr starke Präferenz des Hocharabischen; Bei den 11 berberophonen Schüler ist außerdem die Einstellung zum Berberischen gekennzeichnet: kursiv: Starke Präferenz für Berberisch; unterstrichen: mittlere Präferenz für Berberisch; fett: schwache Präferenz für Berberisch.

Bereits ein erster Blick auf die Übersicht zeigt, daß keine einfachen Entsprechungen zwischen hoher Präferenz für das Hocharabische und starker orthographischer Normorientierung einerseits und geringer Präferenz des Hocharabischen bei starker Differentschreibung andererseits vorliegen. Schüler, bei denen sich der Einstellungsindex zur Fusha und der Index zur Differentschreibung proportional verhalten, bilden nur eine Mehrheit von 67,5%. Insgesamt 13 Schüler (32,5%) weichen in beiden Richtungen von diesem Muster ab.

Erwartungsgemäß konzentriert sich eine relativ große Gruppe von neun arabophonen Schülern in der Gruppe mit starker orthographischer Normorientierung (< 2,3) und gleichzeitig hoher Bewertung des Hocharabischen (≥ 2,0)⁴⁴. Den Kernbereich der Gruppe stellen 6 Gymnasiasten, die im Zuge eines strengen Selektionsprozesses jeweils nach dem Abschluß der Grundschule und des Collège bereits als erfolgreiche Schüler ausgewählt wurden. Ein Kriterium für den Schulerfolg stellt nicht zuletzt die

⁴⁴ Es handelt sich also um folgende Fälle: 7. Klasse (Collège): O7, 10, 22; 10. Klasse (Lycée): 31, 37, 40, 41, 45, 46.

gute Beherrschung des Hocharabischen dar, die sich als starke Normorientierung zeigen kann. Von den drei Siebtklässlern ist zumindest O22 als Ausreißer zu bewerten, da er das marokkanische Arabisch genauso hoch bewertet wie das Hocharabische, was aber seiner Normorientierung bei der Verschriftung keinen Abbruch tut.

Am anderen Ende der Tabelle stehen die Schüler, bei denen Differentschreibung des marokkanischen Arabisch ($\geq 3,0$) und niedrige Bewertungen des Hocharabischen ($< 2,0$) Hand in Hand gehen. Von diesen 8 Schülern ist nur einer arabophon (O29), alle übrigen berberophon. Zu den Sprachen, die anstelle des Hocharabischen gewählt wurden, gehört bei vier Schülern überwiegend das Französische (O29, N4, N6 und N11); N9 bewertet für sich selbst Tarifit als leichteste und bevorzugte Sprache, aber Französisch als schönste und wichtigste. Die anderen Schüler präferieren klar, aber nicht ausschließlich das Berberische. Die schwächere Normorientierung dieser Schüler läßt sich also nicht nur aus einer besonderen Präferenz für das Berberische ableiten, auch wenn der Status des Berberischen als Familiensprache sicher einen wichtigen Faktor darstellt.

Weniger auffällig ist eine Gruppe von 10 Texten im mittleren Bereich. Bei diesen ist die Normorientierung etwas abgeschwächt, überwiegt aber noch z.T. deutlich (Werte zwischen 2,3 und 2,8); gleichzeitig ist auch die Präferenz des Hocharabischen z.T. schon deutlich abgeschwächt (Werte $< 4,0$). Unter diesen Schülern befinden sich etwa gleich viele Siebtklässler und Gymnasiasten aus Oujda sowie ein berberophoner Schüler aus Nador. Zu den Sprachen, die anstelle des Hocharabischen gewählt wurden, gehört fast ausschließlich das Französische.

Wir kommen nun zu den Schülergruppen, die von der Achse einer engen Beziehung zwischen Spracheinstellungen und orthographischer Strategie am deutlichsten abweichen: Im unteren linken Viertel befinden sich zunächst sieben Schüler, die dem Hocharabischen in ihren Einstellungen wenig Bedeutung beimessen, aber in ihrer orthographischen Orientierung sehr normorientiert sind. Die Mehrheit dieser Gruppe sind arabophone Schülerinnen mit einer sehr ausgeprägten Präferenz für das Französische (O1, 2, 5 und 5), zwei weitere arabophone Schüler bewerten ebenfalls das Französische relativ hoch. Ausreißerin in dieser Gruppe ist eine berberophone Schülerin, die als präferierte Sprache ausschließlich Tarifit nennt. Der Identitätstyp dieser Schüler kann als bildungs- und normorientiert beschrieben werden. Die normative Orientierung beim Schreiben des marokkanischen Arabisch schlägt auch dann noch durch, wenn diese Schüler in ihren Spracheinstellungen dieser Sprache kein besonderes Gewicht mehr beimessen. Dieser Gruppe können die Fallstudien der Mädchen Aicha (B57) und Leila (B58) aus Berkane zugeordnet werden, die auch in ihren Spracheinstellungen zum Französischen tendieren. Es spricht vieles dafür, daß diese Gruppe auch in hohem Grad moderne Lerneinstellungen aufweist.

Am entgegengesetzten Ende des Schaubildes (rechts oben) stehen Schüler, die in ihren Einstellungen das Hocharabische hoch bis sehr hoch bewerten, aber sich in ihrer Schreibpraxis sehr deutlich von normativen Beschränkungen emanzipieren. Zu diesen Schülern gehören zwei Gymnasiasten aus Nador und vier Siebtklässler aus Oujda, von denen zumindest eine (O16) ebenfalls zweisprachig ist. Nur bei der Hälfte dieser Gruppe werden bei den Einstellungen überhaupt andere Sprachen als Hocharabisch genannt. Diese sind fast immer Französisch, in einem Fall auch das Berberische

(gleichberechtigt neben dem Hocharabischen). Bei diesen Schülern wird in den manifest geäußerten Spracheinstellungen eine Zensur wirksam, die verhindert, daß der Vorrang des Hocharabischen zu sehr relativiert wird. Beim Schreiben emanzipieren sie sich jedoch in relativ großem Umfang von dieser Norm, ohne daß ihnen dies bewußt ist.

Die beiden Gymnasiasten N24 und N25 wurden zusammen mit N23 und einer arabophonen Schülerin interviewt. Sie gehörten zu den kooperativsten Oberschülern in Nador. Bei der Aufforderung, nun auch den marokkanischen Text zu verschriften, waren sie die einzigen, die meine Vorgabe ernst nahmen, diesen Text auch in Darija zu verschriften. N25 fragte zu diesem Zweck nochmals extra nach. O16 wurde zusammen mit ihrer Freundin O14 interviewt. Beim kurzen Gespräch über die Fabel und die Erlebnisse bei der Verschriftung fiel mir auf, daß sie in ihrem Fragebogen neben *Darija* auch Tarifit als Familiensprache angekreuzt hatten. Auf meine Nachfrage antworteten sie ausweichend, eigentlich „sprächen sie Tamazight nur noch mit der Oma“.⁴⁵

Auch diese Gruppe weist eine starke Bildungsorientierung auf, ist aber gleichzeitig weniger offen „modern“ und „normorientiert“. Der zweisprachige Hintergrund der meisten dieser Schüler relativiert den Status der Schulsprachen, zwar nicht in ihren manifesten Spracheinstellungen, wohl aber in ihrer „wilden“ orthographischen Praxis, die strukturelle Regularitäten höher als ein normativ einwandfreies Schriftbild stellt.

6.2.2. Spracheinstellungen und Strategien der Verschriftung des Berberischen

Auch bei den berberischen Schülern der jüngeren Klassen wurde nur die Frage nach der leichtesten Sprache gestellt. In der folgenden Übersicht werden die Antworten auf diese Frage und die Ergebnisse des Index der Differentschreibung miteinander verglichen.

Tab.: 6.5. Spracheinstellungen und Orthoindex Tarifit: jüngere Schüler

	Index der Differentschreibung					
	≤ 3,2	> 3,2	> 3,6	> 4,0	> 4,4	> 4,8
2. Kl		<i>N68 (3,3)</i> <i>N44, N74 (3,5)</i>	<i>N46 (3,7)</i> <u>N52 (3,8)</u> <i>N61, 75 (4,0)</i>	<i>N60, 76 (4,3)</i>	N63 (4,5)	<u>N45 (5,0)</u>
3. Kl	<i>N43 (3,0)</i>	N65 (3,5)	<u>N55 (3,7)</u> <i>N58 (3,8)</i> <i>N53 (4,0)</i>	<i>N47, 57 (4,1)</i> <u>N54 (4,2)</u> <i>N42,</i> <u>N67 (4,3)</u>	N48 (4,5) <i>N41,</i> <u>N66 (4,8)</u>	<u>N56 (5,0)</u>

Spracheinstellungen: kursiv: Tarifit; unterstrichen: Darija; fett: Fusha; kursiv und unterstrichen: Tarifit und Darija

Es lassen sich keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen bestimmten Sprachpräferenzen und dem Index der Differentschreibung ermitteln. In der zweiten Klasse präferiert die Hälfte der Schüler Berberisch; diese Texte verhalten sich in bezug auf die Differentschreibung aber ganz unterschiedlich. Dies gilt auch für die dritte Klasse, in der nur noch ein knappes Drittel diese Sprache eindeutig präferiert.

⁴⁵ Bei den übrigen drei Schülern, zwei Mädchen und einem Jungen, zeigten sich weder bei der Befragung noch bei der Auswertung der Fragebögen zusätzliche Anhaltspunkte.

Schüler mit einer Präferenz für das marokkanische Arabisch bzw. für beide Familiensprachen befinden sich zumindest in der dritten Klasse etwas eindeutiger auf dem rechten Pol der Differentschreibung. Zwei Schüler mit einer starker Präferenz für das Hocharabische weisen einen sehr hohen Grad an Differentschreibung auf; nur einer (N65) gebraucht in seinem berberischen Text vergleichsweise viele orthographische Mittel des Hocharabischen. Ein Schüler mit Französisch als präferierter Sprache (N44) ist bei seiner Berber-Verschriftung vergleichsweise stark *fusha*-orientiert.

Bei den älteren Schülern war wieder eine differenziertere Analyse möglich. Da diesmal nicht nur der Grad der *Fusha*-Orientierung, sondern auch der Grad der Präferenz des Berberischen relevant (und keineswegs umgekehrt proportional zueinander) sind, werden jeweils beide Indikatoren zum Index der Differentschreibung in Beziehung gesetzt.

Gegenüberstellung des Einstellungsindex Hocharabisch und des Index der Differentschreibung für die berberischen Texte

Tab.: 6.6. Spracheinstellungen und Orthoindex Tarifit: ältere Schüler

		Index der Differentschreibung (Berberisch)						
		≥ 2,0	≥ 2,4	≥ 2,8	≥ 3,2	≥ 3,6	≥ 4,0	≥ 4,4
Einstellungsindex Hocharabisch	= 5							
	< 5							
	< 4				N24 (3,4)	N36 (3,6)	N17 (4,3)	
	< 3			N18 (2,8)			<u>N25 (4,0)</u>	
	< 2				N23 (3,2)	N16 (3,8)	<i>N7 (4,0)</i>	<i>N10 (4,4)</i>
	= 1				<i>N22 (3,2)</i> <u>N28 (3,3)</u> <u>N30 (3,4)</u> <i>N5 (3,5)</i>	<i>N8 (3,6)</i> <u>N9 (3,6)</u> N11 (3,6) N29 (3,6) <i>N12 (3,7)</i>	N4 (4,0) <i>N20 (4,2)</i> N6 (4,3)	<i>N14 (4,5)</i> <i>N21 (4,5)</i> <i>N3 (4,6)</i> <i>N13 (4,6)</i>

Die Einstellungen zum Berberischen sind folgendermaßen gekennzeichnet:

- hohe Bewertung des Berberischen (>3,5) und niedrige Bewertung des Hocharabischen: kursiv
- mittlere Bewertung des Berberischen, niedrige bis mittlere Bewertung des Hocharabischen: unterstrichen
- niedrige Bewertung des Berberischen (=1) und niedrige bis mittlere Bewertung des Hocharabischen (< 4,0): fett

Die Übersicht zeigt zunächst, daß sich alle berberischen Texte der älteren Schüler relativ stark im unteren rechten Quadranten des Koordinatensystems konzentrieren. Dies bedeutet, daß ein hoher bis sehr hoher Grad an Differentschreibung mit geringer oder sogar sehr geringer Bewertung des Hocharabischen verbunden ist. Das Spektrum der Texte fächert sich in zwei Richtungen auf:

1. Es gibt Texte, bei deren Schreibern die Einstellung zum Hocharabischen ebenfalls relativ niedrig ist, die sich aber in ihrer Schreibstrategie stärker an hocharabischen Mustern orientieren (N5, 22, 23, 28 und 30)
2. Es gibt Texte, deren Schreiber das Hocharabische relativ hoch bewerten, die aber in ihrer Schreibstrategie zu besonders extremen Lösungen neigen (N17, 25, 36)

3. Es gibt Texte, für deren Verfasser das Hocharabische noch eine größere Rolle spielt und die auch in ihren Schreibstrategien diesem stärker Rechnung tragen (N18, N24)
4. Die meisten Schüler bewerten das Hocharabische niedrig bis sehr niedrig und wenden in ihren Texten starke bis sehr starke Differentschreibung an (15 Texte).

Weniger deutlich als im Falle des marokkanischen Arabisch finden sich also auch hier die vier typischen Fallgruppen. Die Fallgruppe 4 mit einer relativ niedrigen Bewertung des Hocharabischen und starker Differentschreibung enthält überwiegend Schüler, die auch das Berberische sehr hoch bewerten. Nur vier Texte in dieser Gruppe bewerten auch das Berberische niedrig, tendieren also in ihren Sprcheinstellungen eher zum Französischen. Texte der Fallgruppe zwei (Norm-Orientierung bei der Verschriftung und leichte Präferenz des Hocharabischen) werten auch das Berberische eher niedrig. Texte der Fallgruppe 1 sind in bezug auf die Bewertung des Berberischen besonders uneinheitlich. Ihre Normorientierung ist stärker als die in manifesten Spracheinstellungen ausgedrückte Präferenz für das Hocharabische. In der relativ kleinen Fallgruppe mit starken Differentschreibungen bei gleichzeitig starker *Fusha*-Orientierung wird das Berberische ebenfalls eher gering bewertet.

6.2.3. Profile der zweisprachigen berberophonen Schüler

Bei den berberophonen Schülern konnten die Profile der Differenzschreibung in beiden Sprachen und ihre Spracheinstellungen miteinander verglichen werden. Es zeigte sich, daß nur wenige Schüler in ihren orthographischen Strategien für die beiden Sprachen stark voneinander abweichen:

- So ist der berberische Text von N14 durch starke Differentschreibungen gekennzeichnet; der marokkanisch-arabische dagegen stark normorientiert. In seinen Sprach-Einstellungen präferiert dieser Schüler klar das Berberische
- ähnliches gilt für Schüler N10, dessen berberischer Text zusammen mit N18 des höchsten Grad an Differentschreibung aufweist. In seiner Darija-Verschriftung nähert er sich dem normorientierten Pol, allerdings weit weniger als N14
- Im Falle des zweisprachigen Schülern N18 tritt ebenfalls eine Verschiebung im Grad der Normorientierung ein; diese ist aber weniger deutlich als bei N14; der Schüler tendiert auch in seinen Einstellungen stark zum Hocharabischen
- geringe Verschiebungen in den Schreibstrategien von Tarifit und Darija kennzeichnen die Texte der beiden Schüler N24 und N25

Im Falle des ersten Schülers N14 widerspricht die Normorientierung (allerdings nur beim marokkanischen Arabisch) seiner pro-berberischen Einstellung. Im Falle der beiden anderen Schüler stimmen dagegen Spracheinstellungen und Schreibstrategien in beiden Sprachen etwa überein, wobei sich N18 eher dem *Fusha*-Pol des Kontinuums nähert (entsprechend seiner Spracheinstellung), während N10 eher zur heterozentrischen Nutzung der Matrix tendiert, und auch das Berberische hoch bewertet. Bei N24 und N25 liegen in beiden Sprachen stärkere Differentschreibungen vor, als es der Sprachbewertung dieser Schüler entspricht (sie tendieren eher zum Hocharabischen und geben dem Berberischen höchstens einen mittleren Stellenwert).

6.3. Literate Textstrukturen, Normorientierung und Nutzung der orthographischen Matrix

Marokkanisch-Arabische Texte

In diesem Abschnitt werden die Analysen zur Nutzung der orthographischen Matrix und zur literaten Textgestaltung einander gegenübergestellt. Ausgangspunkt sind die Ergebnisse der Clusteranalyse des 4. Kapitels und die des Orthographieindex aus dem 5. Kapitel. Die beiden Variablen werden in Form einer Kreuztabellierung einander gegenübergestellt.

Tab.: 6.7. Literate Textstruktur und Orthographie-Index Darija

		Index der Differentschreibung: marokkanisches Arabisch					
		< 2,0	< 2,5	< 3,0	< 3,5	< 4,0	> 4,0
Clusteranalyse Textstruktur: schriftlich	4:- komp - hypo - Ex / Ep			113	65, 119, 62, 111, 118, 64, (6)	54, 71	52, 53, 121; 63, 116 (5)
	2: 0 komp - Ex +Ep	30	70, 01				
	5:+komp - hypo	58; 49; N14	110, 14		114; 27, 29 (3)	51, 112, 55, 61, 73 (5)	N9
	1:- komp + hypo + Ex / Ep	22; 41, 45	05, 07, 37, 03, 10, 46, 36, 44, 04, 11, N18, 32, 34 (13)	60, 35	06, 12 N5, N10 N6 (5)	N7, N24, N25, O16, (5)	N04, N11 (2)
	3:+komp + hypo + Ex/ Ep	40	2; 31 (2)	24			

Die Schüler mit den stärksten normativen Einflüssen beim Orthographieindex bilden jeweils in den Clustern 1, 2 und 3 der narrativen Analyse klare Mehrheiten: die ersten beiden Cluster repräsentieren Fälle mit einem niedrigen Anteil komplexer Prädikate, aber zahlreichen Subordinationen und mittleren Werten bei der narrativen Ausgestaltung, das Cluster 3 hohe Werte in allen Bereichen der narrativen Analyse. In den ersten beiden Clustern entsprechen sich offenbar Normorientierungen im orthographischen Bereich (Beibehaltung fusha-treuer Schreibungen auch um den Preis der Konsistenz) und in der Textstruktur (viele komplexe Sätze und geringe Zahl komplexer Prädikate).

Eine Ausnahme bilden 8 Texte von berberophonen Schülern: bei diesen ist die Anzahl der komplexen Prädikate gering, aber die Werte für eine heterozentrierte Nutzung der orthographischen Matrix hoch: bei diesen Schülern beruht der geringere Gebrauch der komplexen Prädikate in ihren marokkanisch-arabischen Texten darauf, daß auch ihre Herkunftssprache weniger auf diese grammatische Ressourcen zurückgreift, und nicht auf normativen Einflüsse durch das Hocharabische.

Die wenigen Texte des dritten Clusters schöpfen literate Textstrukturen und narrative Ressourcen gleichermaßen aus. Im orthographischen Bereich sind sie normorientiert. Im textstrukturellen Bereich führt ihre ebenfalls erkennbare Normorientierung aber nicht zum Verzicht auf bestimmte narrative Ressourcen.

Bei den Schülern des Clusters 4 liegen auch die Werte des Orthographieindex relativ weit von der Norm entfernt. Diese Schüler nutzen einen Teil der Ressourcen der orthographischen Matrix noch nicht; wo sie aber darauf zurückgreifen, ist ihre normative Orientierung schwach. Die Struktur ihrer schriftlichen Texte ist eher einfach: niedrige Werte in allen vier Bereichen der narrativen Analyse.

Die Schüler des 5. Clusters verteilen sich klar in zwei Gruppen: eine kleinere normorientierte Gruppe und eine größere Gruppe mit Tendenz zur Differentschreibung. Diese Gruppe nutzt Subordinationen nur wenig, greift aber in hohem Maß auf komplexe Prädikate zurück und ist insofern bei ihrer narrativen Textgestaltung relativ erfolgreich. Bei einem Teil der Gruppe sind normative Einflüsse in beiden Analysebereichen schwach; ein Teil emanzipiert sich nur in der narrativen Textgestaltung von der Norm.

Tab.: 6.8. Literate Textstruktur und Orthographie-Index Tarifit

		Index der Differentschreibung					
		≤ 3,2	> 3,2	> 3,6	> 4,0	> 4,4	> 4,8
Clusteranalyse Textstruktur schriftlich	5:- komp - hypo - Ex / Ep		44, 65, 74 (3)	46, 55, 52, 61, (4)	47, 54, 60, 42, 57 (5)	63, 66, 41, 14 (4)	45, 56, (2)
	3: - komp + hypo - Ex -Ep	23	36		67	48	
	4:+-komp - hypo +Ex -Ep	43,	68; 5, 8, 9, 11; 28, 30 (7)	75; 7	76; 6; 20 (3)	2	
	2: +komp +Hypo, -Ex, +- Ep			53, 58			
	1:+- komp + hypo + Ex / +Ep		12, 24, 29 (3)	4, 16; 25 (3)	10, 17 (2)	13, 21 (2)	

Bei den berberischen Texten sind die Unterschiede zwischen den Clustern der schriftlichen Textstruktur in bezug auf den Grad der Differentschreibung weniger deutlich als beim marokkanischen Arabisch. Allerdings lassen sich jeweils eine wichtige Gemeinsamkeit und ein wesentlicher Unterschied erkennen:

- Gemeinsam ist die stärkere Differentschreibung bei den Texten, deren Werte sowohl in der Verfügung über Formen wie ihrer narrativen Nutzung eher niedrig sind. Diese Schüler nutzen in ihren Verschriftungen des Berberischen wenig orthographische Strukturen der Matrix, weil sie noch nicht in ausreichendem Maß darüber verfügen, und sie fallen in ihren Verschriftungen auch in der Textstruktur auf ein relativ elementares Niveau zurück.

- Unterschiedlich ist die Zuordnung von Differentschreibung und Clustern mit differenzierter Textstruktur. Das Cluster mit den entfaltetsten Texten weist deutlich mehr Texte mit hohen Differentschreibungen auf als das Cluster, das in der Nutzung von Hypotaxen und in der Ausgestaltung der Episode „Unterwegs“ niedrigere Werte hat. Stärker normorientiert sind also die Texte, die in ihrer literaten Struktur weniger differenziert sind.

6.4. Literate Textstrukturen und Spracheinstellungen

Vergleicht man nun für die älteren beiden Schülergruppen die Clusteraufteilung mit dem Spracheinstellungsindex, so konzentrieren sich die Schüler mit der stärksten Präferenz für das Hocharabische fast ausschließlich im Cluster 1 der narrativen Analyse; im Cluster 3 stellen sie mit zwei Fällen 50%.

Tab.: 6.9. Textstruktur Darija und Präferenz des Hocharabischen

		Präferenz des Hocharabischen				
		≥ 4,0 hoch	≥ 3,0	< 3,0 mittel	< 2,0	= 1,0 niedrig
Textstruktur schriftlich	2: 0 komp – Ex +Ep				30	01
	5:+komp – hypo	27		14	49;	N9, N14, 29
	1:- komp + hypo + Ex / Ep	06, 11, 16, 37, 41, 45, 46 (7)	07, 10, 34, 35, N24, (4)	12, 36 N18, N25 (4)	04, 44, N7, N10 (4)	03, 05, 32, N4, N5, N6, N11 (7)
	3:+komp + hypo + Ex/ Ep	31	40		24	2

Cluster 4 ist nicht berücksichtigt, da es keine Texte älterer Schüler enthält.

Schwache Hocharabischpräferenz ist aber ebenfalls im Cluster 1 besonders stark vertreten, hierzu gehören allerdings sieben berberophone Schüler; außerdem in den Clustern zwei, drei und fünf. Im Cluster 5 stellen diese Schüler zwei Drittel, im Cluster 3 50%, im Cluster 2 100%.

Das Fehlen komplexer Prädikate und hoher Gebrauch von Hypotaxen sind also zwar keine Indikatoren für entsprechend starke normative Orientierung in der Spachpräferenz, umgekehrt zeigt sich aber wieder im Cluster 5, dessen Texte wenige Hypotaxen und relativ viele komplexe Prädikate enthalten, daß diese Merkmale noch stärker als bei der Orthographieanalyse mit schwacher *Fusha*-Orientierung verbunden sind. Das Cluster 3 mit den ausgewogensten Verteilungen für alle narrativen Indikatoren, das bei der Orthographieanalyse noch eine deutliche *Fusha*-Orientierung erkennen ließ, ist in bezug auf die Spracheinstellungen zweigeteilt: die Hälfte der Schüler tendiert hier zum Französischen als präferierter Sprache.

Auch die Ergebnisse der Clusteranalyse der berberischen Texte wurden mit dem Einstellungsindex für Hocharabisch korreliert. Dabei zeigt sich eine breite Streuung der Spracheinstellungen im ersten Cluster (hohe Werte in drei Analysebereichen,

außer bei den Kontrastformen), wobei allerdings die meisten Schüler mit Einstellungen, die stärker in Richtung auf das Hocharabische tendieren, in diesem Cluster vertreten sind. Dagegen konzentrieren sich im Cluster 4 (niedrige Werte für Subordination und Ausgestaltung der Episode „unterwegs“) zwei Drittel der Schüler mit besonders schwachen Einstellungen zum Hocharabischen. In den Clustern 2 und 5 sind überhaupt keine Schüler der höheren Klassen vertreten, in Cluster 3 nur zwei mit entgegengesetzten Spracheinstellungen.

Tab.: 6.10. Textstruktur Tarifit und Präferenz des Hocharabischen

		Präferenz des Hocharabischen				
		≥ 4,0 hoch	≥ 3,0	< 3,0 mittel	< 2,0	= 1,0 niedrig
Textstruktur schriftlich	3:-komp +hypo -Ex -Ep		N36			N23
	4:+- komp - hypo + Ex /- Ep				N7	N2, N5, N6, N8, N9, N11, N20, N28, N30 (9)
	1: + Sub - komp + Ex +Ep		N17 N24	N19 N25	N10 N16	N4, N12, N13, N21, N29

Cluster 2 und 5 sind nicht berücksichtigt, da sie keine Texte älterer Schüler enthalten.

Dagegen führt die Gegenüberstellung der Clusteranalyse der schriftlichen Berberischen Texte mit den Einstellungen zum Berberischen zu keinen eindeutigen Unterschieden zwischen den Clustern, da in den beiden wichtigsten Clustern 1 und 4 Schüler mit den unterschiedlichen Einstellungsprofilen etwa gleich stark vertreten sind.

Wie zu erwarten war, ergaben die Analysen des Verhältnisses Textstruktur in der Herkunftssprache und Spracheinstellungen zum Hocharabischen weniger klare Verteilungen als die Gegenüberstellung mit dem Orthographie-Index. Dies ist dadurch zu erklären, daß bei der Textstruktur unterschiedliche Faktoren intervenieren, von denen die normative Orientierung nur einer ist. Ausbau literater Textstrukturen (durch kontastierende Aspektformen und Hypotaxen) und narrative Ausgestaltung (in der Exposition und der Episode „Unterwegs“) sind mit einer Bandbreite unterschiedlicher Einstellungen zum Hocharabischen und auch zum Berberischen vereinbar.

Interessant sind gerade die Fälle, in denen die Textstruktur zusätzliche Anhaltspunkte für eine besonders markante kulturelle Orientierung liefert, die in den schriftlichen Fassungen der Schülertexte gerade keinen entsprechenden Niederschlag findet. Dies gilt aber vor allem für jüngere Schüler, deren Spracheinstellungen wiederum in einem standardisierten Fragebogen nicht leicht zugänglich sind.

7. Schriftkulturelle Praktiken marokkanischer Schüler als Indikatoren kultureller Identität

Fragestellung

Mit der Zielsetzung, „schriftkulturelle Ausdrucksformen der Identitätsbildung bei marokkanischen Kindern und Jugendlichen“ in Marokko zu untersuchen, hat das Projekt die Vorgaben des Schwerpunktes „Konstruktionen des ‚Fremden‘ und des ‚Eigenen‘: Prozesse interkultureller Abgrenzung, Vermittlung und Identitätsbildung“ mikroanalytisch umgesetzt. An einer Reihe von Schulen in Marokko wurden die schriftkulturellen Praktiken bei Schulanfängern bis hin zu Gymnasiasten in einer Pseudo-Longitudinalstudie erhoben, um darin Formen der Selbstpositionierung in kulturellem Feld zu bestimmen (in schriftkulturellen Praktiken also das zu identifizieren, was in der einschlägigen sozialwissenschaftlichen Diskussion als „Identitätsakte“ gefasst wird). Untersucht werden sollte insbesondere die Spannung zwischen den vorgegebenen kulturellen Identifikationsmustern des öffentlichen Diskurses, insbesondere den vorgegebenen „legitimen“ kulturellen Mustern, und den Mustern, die für die individuelle Praxis der Schreiber tatsächlich leitend waren. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Dynamik in dem Auswanderungsland Marokko war zu erwarten, dass hier eine erhebliche Bandbreite von Dissoziierungen der verschiedenen kulturellen Momente greifbar würde. Im Projekt wurde der Schwerpunkt auf schriftkulturellen Praktiken gelegt, da diesen in Informationsgesellschaften eine immer größere Bedeutung auch für die Identitätsbildung zukommt.

Unter Bezugnahme auf das Analyseraster der „Continua of Biliteracy“ (Hornberger 1989, 2003) sollen in dieser Zusammenfassung noch einmal die wichtigsten Befunde vorgestellt werden. Die marokkanischen Sprachverhältnisse können anhand der drei „Kontext-Kontinua“ wie folgt charakterisiert werden: 1. Das Kontinuum zwischen oraten und literaten Sprachformen scheint auf den ersten Blick gerade durch Diskontinuität, nämlich eine strenge Zweiteilung der genutzten Sprachformen in gesprochene Sprache (marokkanisches Arabisch) einerseits und formelle Schriftsprache (Hocharabisch) andererseits gekennzeichnet, die als Diglossie vielfach beschrieben wurde (Ferguson 1959, 1996). Allerdings zeigen schriftliche Gebrauchsweisen des marokkanischen Arabisch und neuerdings auch des Berberischen, daß die alten Grenzziehungen in Auflösung begriffen sind. Auch der mündliche literate Sprachgebrauch, wie er insbesondere in den Medien beobachtet werden kann, zeichnet sich durch eine Vielfalt von Abstufungen zwischen einem streng normativ literat-hocharabischen und einem informellen marokkanisch-arabischen Pol aus.

2. Im Kontinuum zwischen den Polen gesellschaftlicher Mehr- und Einsprachigkeit überlagern sich zwei verschiedene soziale Ebenen, nämlich die der informellen Familiensprachen im Nahbereich (unterschiedliche Varietäten des Berberischen und des marokkanischen Arabisch in unterschiedlichen Teilen der Bevölkerung) und die formeller Schul- und Bildungssprachen (Französisch neben Hocharabisch als inoffizielle Verkehrssprache im modernen Wirtschaftssektor) andererseits. Zweisprachigkeit Darija-Berber kennzeichnet nur bestimmte Bevölkerungsgruppen, während die Mehrheit – im Bezug auf den Gebrauch der darija als dominanter Sprache – einsprachig ist. Insofern repräsentiert letztere auch den machtbestimmten Pol im Sinne Hornbergers.

Wird nun aber die zweite Ebene, die des Dualismus der Schul- und Schriftsprachen, in die Betrachtung einbezogen, so scheinen zunächst die Schriftsprachen gegenüber den nicht verschrifteten Sprachen einen Machtpol zu bilden – einen Machtpol allerdings, der wiederum in sich asymmetrisch ist, da das Französische trotz aller öffentlichen Rhetorik für die berufliche Mobilität nach wie vor bedeutsam ist. In dieser Perspektive erscheint wiederum individuelle Biliteralität einen deutlichen Entwicklungsvorsprung gegenüber schriftkultureller Einsprachigkeit zu implizieren – ganz zu schweigen vom Problem der Illiteralität, das bis heute über 50% der erwachsenen Bevölkerung betrifft.

Die Implikationen dieser Sprachverhältnisse für die Durchsetzung von Massensliteratur sind, obwohl diese das oberste Ziel der staatlichen Bildungsanstengungen ist, nach wie vor unklar. Schriftkulturelle Praktiken in Marokko sind durch die Gleichzeitigkeit modernster Informationstechnologien einerseits und jahrtausendealter Schrifttraditionen andererseits gekennzeichnet. Im Bildungswesen stoßen entgegengesetzte Konzepte von Literalität aufeinander: einerseits das – im Rückgang befindliche – Modell des Auswendiglernens, bei dem „Lesen“ als lautsprachliche Reproduktion eines überwiegend nicht interpretierbaren Textes verstanden wird, wobei im Extremfall die schriftliche Vorlage nur in einem graphischen Modus (Owens 1995) verfügbar ist, also nicht in analysierbare Einheiten aufgegliedert und analysiert werden kann, sondern nur als Gesamteindruck im Sinne einer Gedächtnisstütze wirkt. Auf der anderen Seite steht das Konzept eines Schrifterwerbs, der zur Erweiterung des Wissens und der eigenen Fähigkeiten dienen und Teilnahme an immer komplexeren gesellschaftlichen Institutionen befähigen soll, dafür aber eine Fundierung geschriebener Sprache in mündlicher Sprachpraxis voraussetzt.

3. Diese komplexen Sprachverhältnisse auf der Makroebene wurden im Projekt am Beispiel eines relativ kleinen Ausschnitts, nämlich zweier Grundschulen in Berkane und ihres sozialen Einzugsgebiets, studiert, wobei noch kleinere Ausschnitte aus der sprachlichen Wirklichkeit der Großstädte Oujda und Nador und der Dorfgemeinden Isnaina (Provinz Oujda) und Bouarak (Provinz Nador) hinzukamen. Den unterschiedlichen Schülergruppen entsprechen jeweils unterschiedliche Analyseschwerpunkte: In Berkane wurde ein relativ großes Sample zu ihren Sprach- und Lerneinstellungen befragt und auch Sprachtests im Hocharabischen durchgeführt. Spontanverschriftungen in den Herkunftssprachen entstanden dagegen nur in kleinerem Umfang. Dafür konnten bei einer Teilgruppe von ca. 60 Schülern auch Hausbesuche und Interviews mit Müttern oder anderen weiblichen Familienangehörigen durchgeführt werden, die die Einbeziehung zusätzlicher soziokultureller Indikatoren ermöglichte. In Oujda und Nador stand dagegen die Erhebung der Spontanverschriftungen in marokkanischem Arabisch und Berberisch (Tarifit) im Vordergrund, ergänzt um eine Befragung zu einigen zentralen Indikatoren.

Im Mittelpunkt der Analysen des Projekts standen spontane Verschriftungen der sonst nur mündlich gebrauchten Sprachformen des marokkanischen Arabisch und des Berberischen, also individuelle Praktiken der Biliteralität, an denen jeweils mindestens zwei verschiedene Sprachformen beteiligt waren: die jeweilige Familiensprache, in der mündlich erzählt wurde, sowie das arabische oder lateinische Schriftsystem, das als Bezugsgröße für die Verschriftung genutzt wurde. Bei einer Teilgruppe der berberophonen Schüler wurden Verschriftungen in zwei Sprachen

angefertigt, weshalb hier drei sprachliche Systeme interagierten. Diese individuellen Sprachdaten und ihre Analyse, die den Schwerpunkt der Analysen bildet, greifen verschiedene Aspekte der „Entwicklungs-Kontinua“ auf:

Eine zentrale Dimension betrifft Fragen des Erst- bzw. Zweitspracherwerbs, der in den untersuchten Schülertexten über eine breite Altersspanne hinweg – allerdings nur als Pseudo-Longitudinalstudie - verfolgt werden konnte. Unter den Bedingungen der Diglossie lassen sich Schrift- und Zweitspracherwerb auch arabophoner Schüler nicht klar voneinander trennen. Die Nutzung der orthographischen Strukturen des Hocharabischen für die Verschriftung der Darija setzt jedenfalls auch Kenntnisse der Zweitsprache Hocharabisch voraus. Bei den berberophonen Schülern ist auch das marokkanische Arabisch eine Zweitsprache, deren Besonderheiten im Vergleich mit der Sprachentwicklung arabophoner Kinder gestreift wurden. Die Präsenz des Französischen als einer dritten bzw. vierten Sprache konnte allerdings nur am Rand berücksichtigt werden.

Eine eigene Dimension stellt daneben der Orthographieerwerb als Teil des Schriftspracherwerbs (im Kontinuum von mündlicher und geschriebener Sprache) dar, der die Aneignung bestimmter Prinzipien über die Ausgliederung von Äußerungen, von Worten innerhalb von Äußerungen und von Lauten impliziert. Die Abgrenzung verschiedener Stufen emergenter Literalität war insbesondere wichtig, um unterschiedliche Grade der Nutzung bzw. Umnutzung bestimmter orthographischer Strukturen überhaupt beurteilen zu können.

Bei der Untersuchung der Verschriftungen wurden schließlich Dimensionen unterschieden, die in Hornbergers „Medien“ bzw. „Inhalts-Kontinua“ gefaßt sind:

- in welchem Maße werden in der Schule angeeignete orthographische Prinzipien systematisch genutzt, um Strukturen der neu verschrifteten Sprachen in eine lesbare Form zu bringen ? (strukturelle Nähe / Distanz sprachlicher Strukturen)
- inwieweit wird der Schreibprozeß von normativen Vorstellungen über korrekte Schreibungen einzelner Wörter beherrscht, was den Aufbau konsistenter Verschriftungen verhindert ?
- inwiefern sind gesprochene und geschriebene Erzähltexte in ihrer Gestaltung zeitlicher Verhältnisse nicht nur konsistent und differenziert, sondern nutzen auch die für die marokkanischen Sprachen charakteristische Aspektopposition zur narrativen Ausgestaltung (dekontextualisierter vs. kontextualisierter Sprachgebrauch) ?
- inwieweit ist der Schreibprozeß auch durch normative Einflüsse über den korrekten Sprachgebrauch bestimmt (umgangssprachlicher vs. literarischer Sprachgebrauch) ?
- inwiefern bestehen Unterschiede zwischen arabophonen und berberophonen bzw. zweisprachigen Schülern ?

Diese Befunde aus den Textanalysen wurden in einen ethnographischen Kontext eingebettet, der es erlauben sollte, Zusammenhänge zwischen schriftkulturellen Praktiken und soziokulturellen Indikatoren aufzuzeigen.

Soziokulturelle Rahmenbedingungen

Im Vordergrund der ethnographischen Beschreibung der soziokulturellen Rahmenbedingungen stand die Rekonstruktion unterschiedlicher Lernertypen, bei der möglichst

viele Daten aus unterschiedlichen Analysebereichen zu einem möglichst differenzierten Bild zusammengefügt werden sollten; hierbei wurden insbesondere Einstellungsprofile und schriftkulturelle Praktiken in ihren vielfältigen Zusammenhängen untersucht. In den im 2. Kapitel vorangestellten Fallstudien sollten besonders markante Konstellationen des Schrifterwerbs und der kulturellen Identitätsbildung bei marokkanischen Schülerinnen und Schülern deutlich werden.

Ein niedriger Bildungsstand der Eltern widerspricht zwar nicht grundsätzlich der Herausbildung von modernen Einstellungen zum Umgang mit Schrift, kann deren Herausbildung aber erschweren oder behindern. Dies gilt insbesondere dann, wenn – paradoxerweise gerade im Bemühen um eine gute Schulbildung der Kinder – reines Auswendiglernen und Rezitieren praktiziert und ästhetisch korrekte Schriftzeichen ohne Einsicht in die Zusammenhänge von Schriftzeichen und Lautstruktur nur äußerlich nachgeahmt werden. Allerdings haben viele der befragten Mütter trotz geringer Schulbildung bereits klare Vorstellungen über den nur beschränkten Nutzen einer qur'anischen Vorschulziehung entwickelt, sodaß in der Mehrzahl der in Berkane untersuchten Familien entweder nur noch ein moderner Kindergarten oder beide Einrichtungen neben- bzw. nacheinander besucht werden. Diese Praxis relativiert die Befunde von Wagner (1993), der die Wirkung beider Vorschultypen auf den Schulerfolg alternativ untersuchte, über den partiellen Nutzen der Qur'anschule beim Aufbau von Literalität.

Während jüngere Schüler noch stark den imaginierten Stereotypen ihrer Eltern folgen, setzen sich im Laufe der Grundschule modernere Einstellungen zum Lernen zunehmend durch und verdrängen weitgehend eine traditionelle Sicht von Bildung. Insofern ergänzt diese Studie die Befunde von Wagner, bei denen die Einstellungen von Schulanfängern im Vordergrund standen. Die wachsende Verbreitung moderner Lerneinstellungen traf auch auf Schüler zu, bei denen starke religiöse Bindungen und hohe Bewertungen des Hocharabischen weiterbestehen. Allerdings zeigte die – quantitativ am besten abgesicherte - Befragung in Berkane einen überraschend hohen Status des Französischen als zweiter halboffizieller Sprache neben dem Hocharabischen. Erst Schüler der weiterführenden Schulen, die ihre Schullaufbahn auch aufgrund ihrer besonders guten Leistungen im Hocharabischen fortsetzen konnten, bewerten diese Sprache wieder etwas höher. Deutlich ist vor allem in dem stark berberophonen Umfeld Nadors ein wachsendes Prestige des Berberischen zu erkennen: auch wenn dieses nicht mit der beruflich relevanten Schulsprachen konkurrieren kann, schwächt es zumindest den Status des Hocharabischen zugunsten des Französischen.

Schriftkulturelle Fähigkeiten

Die schriftkulturellen Fähigkeiten der marokkanischen Kinder wurden mithilfe eines Tests des protoliteraten Wissens und mit einem Diktat in Hocharabisch untersucht. Die in Berkane im letzten Vorschuljahr und in der Grundschule durchgeführten Erhebungen zeigen eine relativ große Verbreitung des Wissens über Buchstaben (im Unterschied zu anderen Symbolen), Wörtern (im Unterschied zu anderen Zeichenkombinationen), sowie Wortgrenzen. Auch lateinische Buchstaben sind schon lange vor Beginn des Französischunterrichts bekannt. Im ersten Schuljahr konnte der *Frühe Lesetests*, der an die Untersuchungen von Wagner (1993) angelehnt war, noch

starke Zuwächse bestätigen, ab dem zweiten Schuljahr erwies er sich allerdings nur noch als bedingt aussagefähig.

Dagegen zeigte die Auswertung der Diktate nach phonographischen und grammatischen Indikatoren, daß zwischen dominant-berberophonen Schülern einerseits und arabophonen bzw. zweisprachigen Schülern andererseits auch noch in der 3. Jahrgangsstufe ein Gefälle in den Schreibfähigkeiten besteht. Inwiefern diese Resultate den Analysen von Wagner aus den 80er Jahren in bezug auf das „Aufholen“ berberophoner Kinder widersprechen, konnte aber nicht abschließend geklärt werden. Auch hier wird die dichotomische Bildung zweier tendenziell monolingualer Vergleichsgruppen zunehmend schwieriger. Monolinguale berberophone Kinder gibt es am Schulanfang fast nur noch auf dem Land. Auch die Familiensprache sagt nicht mehr viel über tatsächliche Sprachpraktiken aus, da die Gleichaltrigengruppe bereits bei Schulanfängern einen großen Platz einnimmt. Dies bestätigt auch umgekehrt der in Nador mehrfach dokumentierte Fall von ursprünglich arabophonen Kindern, die Berberisch nur in ihrem schulischen Umfeld erworben haben, es aber auch in einem anspruchsvolleren narrativen Rahmen umsetzen können. Wie insbesondere die Befragung mit einem Fragebogen die Selbsteinschätzung der familialen Sprachverhältnisse verzerren kann, zeigen schließlich in Berkane die Schüler- und Elterninterviews, die bei einer erheblich größeren Zahl von Schülern einen berberophonen Hintergrund zeigen, als im Fragebogen erkennbar ist.⁴⁶

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

Literate Textstrukturen im Mündlichen und Schriftlichen

Bei der Analyse der Textstruktur in den mündlichen und schriftlichen Nacherzählungen der Fabel „Der Esel und der Schakal“ wurden Indikatoren der literaten Textstruktur (Textkohärenz) und der narrativen Ausgestaltung im Sinne einer funktionalen Nutzung sprachlichen Ressourcen einerseits und normative Einflüsse durch die Schulsprache(n) andererseits unterschieden. Die Auswertung ergab, daß eine große Mehrheit der Schüler in allen Altersstufen die Aspektoppositionen der

⁴⁶ Dies relativiert die Ergebnisse von großangelegten Schülerbefragungen nach der Survey-Methode, wie sie auch zur Beschreibung der Vielsprachigkeit in den Schulen europäischer Großstädte zunehmend durchgeführt werden (Broeder /Extra 1995, Fürstenau / Gogolin / Yagmur 2003, Akinci, de Ruiter, Sanagustin 2004)

Herkunftssprache zur Gestaltung zeitlicher Beziehungen nutzt. Im marokkanischen Arabisch wirkt allerdings dem Ausbau der komplexen Prädikate - vor allem bei den älteren Schülern und in den schriftlichen Versionen - eine normative Beschränkung durch das schulisch dominante Hocharabische entgegen. Ein vergleichbares Phänomen war in den berberischen Texten, in denen sich im Gegenteil komplexe Prädikate zu Lasten einfacher Imperfektivformen zunehmend durchsetzten, nicht zu beobachten. Der Ausbau komplexer Sätze vor allem bei älteren Schülern war dagegen sprachübergreifend festzustellen und erwies sich als robuster Indikator für den Aufbau literater Textstruktur.

Literate Textstruktur und narrativer Ausbau bedingen einander weitgehend, insofern der Wegfall von Kontextinformationen die stärkere Nutzung immanent sprachlicher Strukturen erfordert, um Zusammenhänge deutlich zu machen. Dennoch sind beide Faktoren nicht deckungsgleich und können auch in ein Spannungsverhältnis zueinander treten. Dies gilt vor allem für die berberischen Texte, deren mündliche Fassungen einen Grad der Explizitheit und Redundanz aufweisen, wie er für die orale Literatur in Gesellschaften mit beschränkter Nutzung skribaler Praktiken typisch ist. Der narrative Ausbau der berberischen Texte wird weniger stark durch schulische Anforderungen begrenzt als im Falle des marokkanischen Arabisch. Die Verschriftung führt hier allerdings in stärkerem Maße als bei den marokkanisch-arabischen Texten zu einem Abbau narrativer Ausgestaltung.

Die Analyse der Nacherzählungen zeigt, daß die meisten der marokkanischen Kinder und Jugendlichen ihre sprachlichen Ressourcen auch zu einer kulturellen Manifestation nutzen: einige der älteren Jugendlichen demonstrieren auch in den formalen Merkmalen ihrer Erzählungen, daß sie über schulisch geforderte sprachliche und Erzählstrukturen verfügen, während andere umgekehrt mithilfe formaler Mittel gerade eine Differenz zu schulischen Sprachpraktiken deutlich machen, indem sie Diskursformen des traditionellen öffentlichen Erzählens mit seinen typischen Wiederholungen und Ausschmückungen inszenieren.

Bei einer kleineren Gruppe zweisprachiger berberophoner Schüler konnten Texte in beiden Sprachen untersucht werden. Diese Schüler, die überwiegend das Abschlußjahr der Grundschule besuchten, nutzen in ihren beiden Sprachen die Aspektopposition nur in mittlerem Umfang, überführen aber einfache Imperfektivformen des Berberischen meist in komplexe Prädikate des marokkanischen Arabischen. Die Verschriftung führt hier nur zu kleineren Verschiebungen. Im Berberischen nutzen sie Subordinationen vor allem im Mündlichen, die in den Verschriftungen deutlicher abgebaut werden als vergleichbare Konstruktionen im marokkanischen Arabisch, die allerdings schon im mündlichen seltener vorkommen.

In Tarifit sind die Expositionen dieser Schüler mittel bis stark ausgestaltet, was in den schriftlichen Texten beibehalten wird. Im marokkanischen Arabisch werden dagegen nur mittlere Werte erreicht; bei den Verschriftungen gehen weitere Differenzierungen verloren. Den Schülern gelingt es offenbar nicht, einen Kontrast zwischen habitueller Rahmenhandlung und aktuell kontrastierenden Handlungen unterschiedlicher Dauer in ihren marokkanisch-arabischen Texten vergleichbar zu markieren. Eine zusätzliche Schwierigkeit könnte sein, daß den berberophonen Schülern in solchen Fällen der kontrastive Gebrauch des marokkanisch-arabischen Partizips nicht zur Verfügung

steht. Die Episode „Unterwegs“ ist in den mündlichen Texten in beiden Sprachen überwiegend sehr stark ausgestaltet: hier liegen die Schüler im höchsten Bereich des Samples. Die Verschriftung führt hier in beiden Sprachen zu leichten Vereinfachungen, ohne daß dramatische Einschränkungen der Kohärenz erkennbar waren.

In ihrer narrativen Gestaltungsfähigkeit ist die Zweisprachigkeit der untersuchten berberophonen Schüler also erstaunlich ausgeglichen. In der Verschriftung gelingt es den Schülern, die mündlich genutzten Ressourcen ebenfalls weitgehend zur Geltung zu bringen. Während die experimentelle Verschriftung des Berberischen jüngeren Schülern häufig schwerer fällt als die des marokkanischen Arabisch, nutzen die untersuchten Schüler der 6. Jahrgangsstufe gerade auch in ihren berberischen Fasungen ihre schriftkulturellen Potentiale.

Schriftanalyse

In den orthographischen Analysen des 5. Kapitels stand die Frage im Vordergrund, wie die marokkanischen Schüler unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Familiensprache die ihnen zur Verfügung stehenden orthographischen Mittel nutzen, um bisher nicht verschriftete Sprachformen in lesbare Texte zu überführen. Hierfür stand den Schülern im Prinzip die Wahl zwischen lateinischer und arabischer Schrift offen. Mit Ausnahme eines Schülers, der sich für die lateinische Schrift entschied, optierten jedoch alle an der Untersuchung beteiligten Schüler für das arabische Schriftsystem.

Die Aufgabe, einen zuvor mündlich erzählten Text in derselben Form zu verschriften und nicht in eine schulisch erwartete hocharabische Version zu übertragen, erwies sich als erstaunlich leicht zu vermitteln. In Nador und Oujda entstanden bei insgesamt ca. 142 Verschriftungen des marokkanischen Arabisch nur 26 hocharabische Texte, wobei einem Teil von diesen auch im mündlichen hocharabischen Versionen zugrundelagen.⁴⁷ Selbst in Berkane, wo die Verschriftung als „Klassenaufsatz“ praktiziert wurde und keine mündlichen Aufnahmen als Vorlage für die schriftlichen Versionen benutzt werden konnten, ist der Anteil hocharabischer Umarbeitungen relativ gering. Dies spricht für die Vermutung, daß das marokkanische Arabisch nicht mehr in der gleichen Rigidität wie früher aus der schriftlichen Domäne ausgeschlossen wird, auch wenn hierfür nur Randbereiche schriftlicher Praxis – wie Comics, Internetchat und Führerschein-Instruktionen (Aguadé 1996), oder auch ein von ausländischen Gästen inszenierter Test – zugelassen sind.

Die Spontanverschriftungen wurden einerseits daraufhin untersucht, welche orthographischen Regularitäten des Hocharabischen den Schülern verfügbar waren – soweit ihre Anwendung auf eine andere Sprachform darüber Aufschluß geben konnte, andererseits ging es darum, welchen Gebrauch die Schüler von diesem Regelwissen in der Verschriftung ihres mündlichen Textes machten. Hierzu wurde das Konzept der Matrixschrift verwendet und in einer Weise weiterentwickelt, die es insbesondere erlauben sollte, normativ motivierte, aber inkonsistente Schreibungen von systematischen Schreibversuchen abzugrenzen. Hierzu wurde ein Set unterschiedlicher Beschränkungen formuliert, deren Interaktion in den Schreibungen

⁴⁷ Der größte Teil dieser hocharabischen Versionen entstand am Gymnasium in Nador; hier bestanden besonders ungünstige Bedingungen für ein kontinuierliches Arbeiten mit den Schülern, da die Abschlußprüfungen unmittelbar bevorstanden.

der Schüler zu jeweils unterschiedlichen Lösungen führt – je nach dem, welcher Beschränkung Vorrang eingeräumt wird. Die Analyse wurde in den drei orthographischen Bereichen Wortausgliederung, grammatische Sondermarkierungen und Vokalschreibungen durchgeführt.

Im Bereich der Wortausgliederung war zunächst ein kritisches Stadium im Erwerbsprozeß abzugrenzen, in dem sich das Prinzip der graphischen Ausgliederung von Worten als semantischen, phonologischen und grammatischen Einheiten noch nicht etabliert hat. Bei einem Teil der Texte der Zweit- und Drittklässler konnten derartige Phänomene beobachtet werden. In den übrigen Texten blieben kritische Bereiche übrig, in denen - je nach den angewandten orthographischen Prinzipien – Inhaltswörter (Nomina, Verben) und ihre grammatischen Satelliten (Präpositionen, Pronomina, Augmente, Negationen etc.) getrennt oder zusammengeschrieben werden konnten. Es wurde unterstellt, daß das Hocharabische grundsätzlich in allen diesen Bereichen einen hohen Grad von Zusammenschreibung erlaubt, da eine sehr strenge ästhetische Regel die Schreibung einbuchstabiger Wörter in Form isolierter Buchstaben verbietet. Als Gegenteil mußte die Ähnlichkeit bestimmter Worte insbesondere des marokkanischen Arabisch zu graphischen Wortbildern des Hocharabischen berücksichtigt werden, die – im Widerspruch zu orthographischen Prinzipien – hier eine inkonsistente Sonderschreibung nahelegt (insbesondere bei einigen Präpositionen und der Negation).

Die Anwendung dieses Prinzips auf unterschiedliche grammatische Bereiche führte relativ häufig zu einer Verletzung normativer Beschränkungen bei den indirekten Objekten (obwohl hier eine klare hocharabische Norm dagegensteht), während in der Schreibung von Präpositionen vor Nomina und der Negation vor dem Verb ein normativ vorgegebenes Wortbild sehr viel stärker intervenierte. Bei den berberischen Texten zeigte sich die Tendenz zu einer systematischen Handhabung dieser orthographischen Prinzipien sehr viel deutlicher als bei den marokkanisch-arabischen Texten. Die Polarisierung der Schülerschreibungen zwischen einer stark wortausgliedernden Tendenz, wie sie vor allem Texte der Sechstklässler auszeichnet, und einer eher auf Zusammenschreibung ausgerichteten Tendenz, wie sie bei den Gymnasiasten zum Ausdruck kommt, konnte in Bezug auf ihre normativen Implikationen noch nicht abschließend geklärt werden. Auch hier sind normative Einflüsse nicht auszuschließen, insofern sich mit der längeren Dauer des Schulbesuchs und dem größeren Erfolg bei der Aneignung der orthographischen Muster des Hocharabischen auch eher die diesem Modell inhärente Tendenz zur Zusammenschreibung durchsetzt, während bei den jüngeren Schülern Bemühungen um Vereinfachung und leichtere Lesbarkeit die Oberhand gewinnen. Für diese Sicht spricht auch der einzige in lateinischer Schrift verfaßte Text eines Gymnasiasten, der im Widerspruch zur Wahl des Schriftsystems das Prinzip der Zusammenschreibung deutlich präferiert.

Wie in vielen anderen Orthographien, dienen auch im marokkanischen Arabisch grammatische Sondermarkierungen an Wortgrenzen und bei bestimmten Wortarten der Orientierung des Lesers. Dadurch werden nicht nur die graphischen Mittel der Wortausgliederung unterstützt, sondern auch bestimmte Wortklassen wie Nomina und Verben leichter unterscheidbar. Im Maße ihres Erwerbs, der über mehrere Zwischenschritte verläuft, wird so auch die Definitheitsmarkierung der hocharabischen Orthographie in den Spontanverschriftungen des marokkanischen Arabisch als

konstante Nominalmarkierung genutzt. Von diesem Muster weicht nur ein kleinerer Teil der älteren Schüler ab, die durch gezielte Differentschreibung eines Teil ihrer Nomina dem Leser signalisieren wollen, daß der Text nicht wie ein hocharabischer zu behandeln ist. Derartige Schreibungen sind mit Dialektverschriftungen auch aus dem deutschen Sprachraum vergleichbar, in denen für schriftkundige Leser gerade durch die Nutzung ausgefallener Schreibweisen die Unterschiede zur Normorthographie deutlich gemacht werden sollen.

Eine andere Funktion erfüllt in einer noch kleineren Zahl von Texten das sogenannte *alif wasl*, das insbesondere fortisierte Anfangsränder kenntlich macht, und – im Kontrast zu dem Graphem *Alif-Lam*, das nur vor Nomina und Adjektivattributen stehen kann – auch die Unterscheidung von nominalen und nicht-nominalen Wortformen stabilisiert. Auch die Femininmarkierung und das *Alif maqsura* setzen sich als systematische Hilfe zur Unterscheidung von Wortarten nur bei einem Teil der älteren arabophonen Schüler durch. Insbesondere die berberophonen Schüler nutzen diese Ressourcen in ihren marokkanisch-arabischen Texten sehr viel weniger, weil für sie die etymologischen Bezüge zum Hocharabischen weniger transparent sind oder weil für sie diese normativen Vorgaben zur konsistenten Verschriftung des marokkanischen Arabisch nicht notwendig sind.

Auch in den berberischen Texten werden Sonderauszeichnungen der hocharabischen Orthographie genutzt: Diese zielen bei den meisten Schülern aber nur darauf, Lehnwörter aus dem Hocharabischen kenntlich zu machen. Versuche einer systematischen Nutzung der Definitivmarkierung über diesen Teil des Lexikons hinaus führen zu zahlreichen Inkonsistenzen. Dagegen war die Nutzung des *alif wasl* zur Kennzeichnung fortisierter und komplexer Wortanfänge deutlich systematischer als im marokkanischen Arabisch, wo sie mit normativen Beschränkungen kollidiert. Bei der Markierung des *ta marbuta* für das Suffix ^o-a^o und dem *Alif maqsura* waren konsistente Schreibungen immer dann gegeben, wenn die im Hocharabischen vorliegenden Sonderregeln, für die es im Berberischen kein Pendant gibt, nicht berücksichtigt wurden. Eine Nutzung des hocharabischen *ta marbuta* für Feminina des Berberischen konnte dagegen nicht festgestellt werden.

Die graphische Repräsentation von Vokalen stellt eine besondere Schwierigkeit im arabischen Schriftsystem und auch in den Orthographien der Sprachen dar, die auf dieses System zurückgreifen (Farsi, Urdu, früher Osmanisch-Türkisch usw.). Grund dafür ist, daß sich die Vokalsysteme und Silbenstrukturen dieser Sprachen von denen des Hocharabischen stark unterscheiden. Das Hocharabische kennt eine Opposition von Langvokalen, die meisten den gesamten Reim einer Silbe umfassen, und Kurzvokalen als einfachen Silbenkernen. Während Langvokale fast ausschließlich durch Buchstaben dargestellt werden, wird für die Kurzvokale im Anfangsunterricht ein System von Hilfszeichen genutzt, das später aber aufgegeben wird. Eine systematische Nutzung dieses Systems ist für das marokkanische Arabisch und das Berberische möglich, wenn alle Vollvokale dieser Sprachen durch Buchstaben verschriftet werden (Pleneschreibung), während der Zentralvokal graphisch nicht repräsentiert wird. Diese Lösung setzt sich im Laufe der Grundschule zunehmend durch. Hilfreich für Schreiber des marokkanischen Arabisch ist dabei, daß die lexikalischen Stämme der Verben aus der Lauten, den sogenannten Radikalen, bestehen, die auch dann mit drei Buchstaben geschrieben werden, auch wenn einer

dieser Radikale ein Langvokal ist. Bei der Verschriftung des Berberischen setzt sich dagegen das Prinzip der Pleneschreibung weniger leicht durch, da die Verbstämme im Berberischen keine einheitliche Struktur aufweisen, die eine konstante Schreibung mit drei Buchstaben ermöglicht, und aufgrund der fehlenden Schrifttradition auch keine solche Bezugsebene gibt, die es erlaubt, Vollvokale als Bestandteile der lexikalischen Stämme aufzufassen.⁴⁸

Normative Konflikte entstehen vor allem dort, wo das marokkanische Arabisch einen Vollvokal enthält, die hocharabische Orthographie aber einen Kurzvokal und damit keinen Buchstaben zu seiner Darstellung vorsieht. Dennoch wagen sich auch einige der älteren arabophonen Schüler auf dieses Terrain, indem sie sich für phonographische Konsistenz und gegen normative Treue entscheiden. Systematischer sind hier paradoxerweise gerade die Texte der berberophonen Schüler, da sie in diesem Bereich eher dem Prinzip der *Pleneschreibung* als den normativen Einzelvorgaben folgen, obwohl bei ihnen dieses Prinzip noch nicht gefestigt ist.

Zum Abschluß der Orthographieanalysen wurden Indices des Erwerbs und der Nutzung der hocharabischen orthographischen Matrix gebildet. Der Index des Erwerbs der hocharabischen Matrix mißt die Verfügung über orthographische Strukturen des Hocharabischen, soweit sie in den Spontanverschriftungen nachweisbar sind. Wie eine Gegenüberstellung mit den Diktatanalysen der Zweit- und Drittklässler zeigt, gerät dadurch ein höheres Niveau orthographischer Kompetenz in den Blick, als es mit einem stärker reproduzierenden Diktat möglich ist.

Aus elf Indikatoren der orthographischen Analyse wurde dann ein Index der Nutzung der orthographischen Matrix gebildet, an dessen einem Pol eine stark normative Orientierung steht, die häufig durch Inkonsistenzen erkaufte ist, während am anderen Pol eine systematische Nutzung in vielen Fällen zur Differentschreibung gegenüber dem Hocharabischen führt. Die Gegenüberstellung beider Indices (Erwerbsindex und Nutzung der Matrix) weist eine große Streuung der Fälle auf, die dafür spricht, daß sich orthographische Strategien bei den Spontanverschriftungen nicht zwangsläufig aus dem Grad der orthographischen Kompetenzen ergeben, sondern Spielräume im Sinne unterschiedlicher schriftkultureller Orientierung und damit von Identitätsakten einschließen.

Beim marokkanischen Arabisch erweist sich insbesondere die Gruppe der älteren berberophonen Schüler als deutlich weniger normorientiert als die arabophone Gruppe, obwohl auch in der letzteren Ausreißer zu erkennen sind, die aber bei den Gymnasiasten seltener werden. Beim Berberischen ist die Entkopplung zwischen Erwerb und Nutzung der orthographischen Matrix sogar noch stärker. Allerdings steht hier die Analyse noch unter einem gewissen Vorbehalt, da – bei Wegfall eines direkten normativen Bezugs – ein normativ-orientierter Pol in den Schülerschreibung weniger leicht auszumachen ist.

⁴⁸ In der – häufig von Arabisten betriebene – berberologische Forschung in Europa wurden daher die Vokale auch nicht als Teil der Verbstämme bzw. Wurzeln behandelt.

Soziokulturelle und sprachliche Indikatoren im Vergleich

Die Befunde aus den Textanalysen (narrative Textstrukturen und orthographische Strategien) werden im letzten Kapitel nochmals miteinander und mit den soziokulturellen Indikatoren des 1. Teils verglichen. Lerneinstellungen sind grundsätzlich mit unterschiedlichen orthographischen Strategien vereinbar, auch wenn die Präferenz von Differentschreibungen bei modernen Lerneinstellungen häufiger anzutreffen ist als strikte normative Orientierung. Im Laufe der Grundschule scheint sich dieser Zusammenhang aber wieder abzuschwächen, insofern besonders erfolgreiche Schüler (wie die exemplarischen Fallstudien von Aicha und Leila aus Berkane) gleichzeitig moderne Lerneinstellungen aufweisen und in ihren Texten stärker normfixiert sind.

Auch zwischen Spracheinstellungen und orthographischen Strategien bestehen komplexe Beziehungen. Dabei entsprechen sich eine hohe Bewertung des Hocharabischen und starke normative Orientierung bei der Spontanverschriftung gerade nicht zwingend. Genausowenig bedeutet Differentschreibung auch bewußte Abkehr vom Hocharabischen als kulturellem Bezugspunkt. Gerade bei den Schülern, bei denen beide Indikatoren auseinandertreten, eröffnet sich mithilfe der hier entwickelten Orthographieanalyse ein differenzierterer Blick auf kulturelle Orientierungen: Einerseits kann Normorientierung in der Verschriftung mit einer starken Präferenz des Französischen verbunden sein: Diese Schülerinnen sind letztlich normorientiert auf einer höheren Ebene, insofern für sie Bildungserfolg einen zentralen Wert darstellt, nur daß dieser – unter den gegebenen Verhältnissen in Marokko – ohne das Französische nicht erreicht werden kann. Umgekehrt zeigen Differentschreibungen gerade bei Schülern mit hoher Bewertung des Hocharabischen, daß diese offensichtlich nur einen Teil ihrer kulturellen Orientierung ausmacht; in der Schreibstrategie emanzipieren sich diese Schüler von sprachlichen und kulturellen Fesseln, ohne daß ihnen dies in ihrer Tragweite schon bewußt ist.

Bei den marokkanisch-arabischen Texten ergaben sich deutliche Zusammenhänge zwischen Textstruktur und orthographischer Strategie. Im Gebrauch der hocharabischen Matrix stark normorientierte Schüler sind in der Textstruktur ebenfalls normorientiert, insofern sie komplexe Prädikate vermeiden, aber Subordinationen ausbauen. Beispielhaft für diese Gruppe ein Schüler aus Berkane, der, obwohl sein Text noch deutlich als marokkanisch-arabischer erkennbar ist, dennoch stark den Konventionen der *Fusha* verhaftet geblieben ist.

Die berberophonen Schüler, die in der Textstruktur ihrer marokkanisch-arabischen Texte demselben Cluster zugeordnet wurden, verhalten sich allerdings in ihrer orthographischen Strategie deutlich anders, insofern sie die normativen Fesseln der *Fusha* abstreifen. Dies legt umgekehrt – inbezug auf ihre literaten Textmerkmale – den Schluß nahe, daß beim geringen Gebrauch komplexer Prädikate kein normativer Faktor, sondern der zweisprachige Hintergrund wirksam ist. Dasselbe könnte auch für den Text der als Fallstudie genauer untersuchten Schülerin Farida aus Berkane gelten, der durch starke Differentschreibung, aber geringen Gebrauch komplexer Prädikate charakterisiert ist. Auch hier könnte der Grund für den geringen Gebrauch der komplexen Prädikate in ihrem berbersprachigen Hintergrund liegen, ähnlich wie bei der Schülerin O16 aus Oujda, deren berberische Familiensprache erst nach längerer Befragung deutlich wurde.

Direkte Zusammenhänge dieser Sprachpraktiken zu den Spracheinstellungen zeigten sich insbesondere bei den älteren arabophonen Schülern: *Fusha*-Orientierung in der Sprachpräferenz überlagert sich hier nur teilweise mit einem schwachen Gebrauch komplexer Prädikate und zahlreichen Subordinationen. Dagegen ist eine schwache Präferenz für das Hocharabische häufig mit der entgegengesetzten Strategie verbunden, nämlich narrative Differenzierung eher mit komplexen Prädikaten und weniger durch Hypotaxen zu erreichen.

Schulisch präferierte literate Textstruktur mithilfe von Subordinationen findet sich auch häufiger bei berberophonen Schülern, die auch das Hocharabische besonders hoch bewerten, während niedrige Werte bei Hypotaxen, aber auch schwache Werte in der Episode „Unterwegs“ eher bei Schülern mit einer niedrigen Bewertung des Hocharabischen auftreten.

Obwohl in dem Projekt Fragen der Migration nur am Rande angesprochen wurden, ist die Entwicklung und weitere Ausgestaltung der Fragestellung im Projekt nur im Anschluß an das Projekt „Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland“ möglich gewesen. Im Migrationskontext konnte beobachtet werden, daß die Dynamik der schriftkulturellen Verhältnisse weitgehend von den besonderen Bedingungen des Herkunftslandes abgekoppelt ist und unter der Dominanz der Sprache des Einwanderungslandes und ihrer schriftkulturellen Matrix steht. Dagegen ist die marokkanische Situation letztlich durch den Widerspruch einer grundsätzlich ebenso nutzbaren schriftkulturellen Matrix und ihrer normativen Erstarrung und symbolischen Hypostasierung gekennzeichnet. Daß sich dennoch eine große Zahl von Schülern solchen normativen Zwängen widersetzt und in ihren Spontanverschriftungen nach regelgeleiteten und systematischen Lösungen sucht, zeigt, daß die gesellschaftlichen Umbrüche der letzten Jahrzehnte auch das marokkanische Schulwesen erreicht haben, dessen Modernisierung auf längere Sicht zur Entwicklung nachhaltiger Literalität beitragen könnte.

Bibliographie

- Aarssen, J., J.J. de Ruiter & L. Th. Verhoeven (1992): Toetsing Turks en Arabisch aan het einde van het basisonderwijs. *Studies in Meertaligheid 1*. Tilburg.
- Aarssen, J., J.J. de Ruiter & L. Th. Verhoeven (1993): Summative Assessment of ethnic group language proficiency. in: Extra & Verhoeven (Hg.) (1993b), S. 159-179.
- Aarts, R. & J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1993): Tweektaligheid en schoolsucces. Relevantie en opbrengst van ethnische groepstalen in het basisonderwijs. *Studies in Meertaligheid 4*. Tilburg.
- Aarts, R. & J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1995): Turkish and Arabic proficiency in a first and second language environment, in: Fase, W., K. Jaspaert & S. Kroon (Hg.): *The State of Minority Languages. International Perspectives on Survival and Decline*. Amsterdam, Philadelphia, S. 75-96
- Aghali-Zakara, Mohamed, Graphies berbères et dilemme de diffusion, in: *Etudes et documents berbères 11 / 1994*, S. 107 – 121
- Akinci, Mehmet-Ali / Jan Jaap de Ruiter / Floréal Sanagustin (2004): *Le plurilinguisme à Lyon. Le statut des Langues à la maison et à l'école*. Paris: Harmattan
- Amazighité. Débat intellectuel. Centre Tarik Ibn Zyad (Hg). Rabat 2002
- Ammon, Ulrich / Norbert Dittmar / Klaus Mattheier und Peter Trudgill (2004): *Handbuch der Soziolinguistik/Handbook of Sociolinguistics*. 2. vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. 1. Teilband, Walter de Gruyter: Berlin.
- Anderson, Benedict (1995²): *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of Nationalism*. London: Verso.
- 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
- Azzam, Rima (1989), Orthography and Reading in the Arabic Language, in: P.G. Aaron & M. Joshi (Hg.): *Reading and Writing Disorders in Different Orthographic Systems*. Amsterdam, S. 203-218
- Bade, Klaus J. (Hg.) (1996): *Migration, Ethnizität, Konflikt: Systemfragen und Fallstudien*. IMIS-Schriften Bd. I, Universitätsverlag Rasch: Osnabrück
- 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
- Bencherifa, Abdellatif & Herbert Popp: REMIGRATION NADOR III: *Landwirtschaftliche Entwicklung in der Provinz Nador (Marokko) unter dem Einfluss der Arbeitsemigration - Le développement agricole dans la province de Nador (Maroc) sous l'effet de l'émigration internationale du travail*. Passau 2000.
- Berman, R. A. & D. I. Slobin (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale
- Berriane, Mohamed, Hans Hopfinger, Andreas Kagermeier & Herbert Popp: REMIGRATION NADOR I: *Regionalanalyse der Provinz Nador (Marokko) - Analyse régionale de la province de Nador (Maroc)*. Passau 1996. (Maghreb-Studien Heft 5)

- Berriane, Mohamed & Hans Hopfinger: REMIGRATION NADOR IV: Stadtentwicklung im Großraum der Stadt Nador (Marokko) unter dem Einfluß der Arbeitsmigration - Le développement urbain dans le Grand Nador (Maroc) et les effets de l'émigration du travail. Passau 2002
- Besnier, Niko (1995) *Literacy, emotion, and authority. Reading and writing on a Polynesian atoll*, Cambridge
- Bezzazi, Abdelkader / Marten Kossman (1997). Berbersprokkjes uit Noord-Marokko. Opgetekend door Abdelkader Bezzazi uit het Berber vertald en uitgeleid door Marten Kossman. Amsterdam.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology* 24, 560-67
- Bialystok, E., & J. Herman (1999). Does Bilingualism Matter in Early Literacy? *Bilingualism: Language and Cognition*, 2, 35-44
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9, 43-61.
- Biarnay, S. (1917): Etude sur les dialectes berbères du Rif. Paris: Leroux.
- Biber, Douglas (1995): Dimensions of register variation : a cross-linguistic comparison. Cambridge Univ. Press.
- Biber, Douglas / Hared, Mohammed (1992) "Literacy in Somali: Linguistic consequences", in: *Annual Review of Applied Linguistics* 12, 260 - 282
- 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
- Bommes, Michael (2003): Ist die Assimilation von Migranten alternativlos? Zur Debatte von Transnationalismus und Assimilationismus in der Migrationsforschung, in: Bommes, M., Christina Noack & Doris Tophinke: Sprache als Form. Wiesbaden 2002, S. 225-242
- 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
- Bos, P. (1997): Development of Bilingualism. A study of school-age Moroccan Children in the Netherlands. Tilburg: Tilburg University Press
- Boukous, Ahmed (2003): De l'aménagement dans le domaine Amazighe, in: *Prologues* 27/28, S. 13-20
- Boukous, Ahmed / Fatima Agnaou (2001): L'alphabétisation et le développement durable au Maroc. Rabat.
- Broeder, P., & G. Extra (1995): Minderheidsgroepen en Minderheidstalen. Den Haag.
- 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.
- Brown, David (2000): Contemporary Nationalism: Civic, ethnocultural and multicultural Politics. New York.
- Cadi, K. (1987): Système verbal rifain. Form et sens. Linguistique Tamazight. Nord Marocain. Paris.
- Caubet, Dominique (1999), Arabe maghrébin: passage à l'écrit et institutions, in: *Faits de langues* 13 / : 235 – 244
- 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
- Chaker, S. (1989): berbères aujourd'hui. Paris

- Characteristic properties of spoken vernaculars* (Hrsg. W. Abraham) (1999), *Folia Linguistica* 33/1
- 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.
- 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
- Clyne, Michael & Gill Wigglesworth (2003): The Adult Migrant English Program in Australia, in: Maas / Mehlem, *Qualitätsanforderungen...*, S. 200-215.
- Coherence in spoken and written discourse* (Hrsg. D.Tannen) (1984), Norwood N.J.
- Comrie, Bernard (1976): *Aspect*. Cambridge.
- Comrie, Bernard (1985): *Tense*. Cambridge.
- Cook-Gumperz, J. (Hg.) (1986), *The social construction of Literacy*, Cambridge: Cambridge UP
- Coulmas, Florian (Hg.) (1997): *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell
- Czerniewska, P. (1992) *Learning about writing*, Oxford: Blackwell
- 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.
- de Ruiter, J. J. (1997): Position of Moroccan arabophone and berberophone pupils between Arabic and French. *Cahiers du Centre d'Etudes sur les mouvements migratoires maghrébins* 5. Oujda, P. 139-162
- de Ruiter, J. J. (1999): Le profil sociolinguistique des élèves arabophones et berbérophones dans l'enseignement primaire au Maroc, in: *Awal. Cahiers d'Etudes Berbères*, 19, 33-42.
- Dietrich, Eckhard J., Frank-Olaf Radtke (Hrsg.) (1990): *Ehnicität. Wissenschaft und Minderheiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Durand, Olivier (1998): *Lineamenti di lingua berbera. Varietà Tamazight del marocco centrale*. Roma
- Eckert, Penelope (2000) *Linguistic Variation as Social Practice. The Linguistic Construction of Identity*. Oxford
- 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
- El Aissati, Abderrahman, *Language Loss among Native Speakers of Moroccan Arabic in the Netherlands*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, 1996
- El Ghazi, Abdelhadi (1999): *L'alternative: projet de réforme du système éducatif marocain. Pour une école citoyenne*. Najah El-jadida: Casablanca.
- 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-jafawija al-mayribija fi: ʔiṭa:r taṭwi:r al-ḥarf al-ʕarabi: al-muwassaʕ*. Rabat
- Elmedlaoui, Mohamed (2003b): De la notation usuelle du berbère à l'orthographe amazighe (processus d'un projet de normalisation d'une langue (in Arabisch), in: *Prologues* 27/28, S. 28-39 (arabischer Teil)
- Erikson, *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt 1973.

- E-Rramdani, Yahya (2003): Acquiring Tarifit-Berber by children in the Netherlands and Morocco. Amsterdam
- E-Rramdani, Yahya, Rachid Raha & Meximo de Santos Tirado (1998): Iles inu. Tasyunt Lkitab 1: Tarifit. Tilburg: Syntax Datura
- 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.
- 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.
- Ferguson, Charles. A. (1959): Diglossia. *Word* 15, 325-339.
- Ferguson, Charles. A. (1996): Diglossia Revisited. In: Alaa Elgibali (Hg.): Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El-Said Badawi. Cairo: American University in Cairo Press, S. 49-67
- Fishman, Joshua A., ed., (1977) *Advances in the Creation and Revision of Writing Systems*, Den Haag
- Fodor, Istvn / Hagge, Claude, eds., (1983 – 1994) *Language Reform. History and Future*, Hamburg
- Frstenau, Sarah / Ingrid Gogolin / Kutlay Yagmur (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster / New York.
- 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): Literatures berbères. Des voix, des lettres. Paris
- Galley, Micheline / Sinaceur, Zakia Iraqui (1994) (Hgg.), Dyab, Jha, La’ba ... Contes marocains du fonds Colin, Paris: Les Belles Lettres
- Grandguillaume, G. (1983): Arabisation et politique linguistique au Maghreb. Paris.
- Guitouni, Abdelkader: Le Nord-Est Marocain. Réalités et potentialités d’une région excentrée. Oujda 1995.
- 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
- Hcki 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 English*, London
- Heath, Shirley Brice (1983) *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge
- Hornberger, Nancy H. (1989): Continua of Biliteracy. in: *Review of Educational Research* 59 (3): 271-296.
- 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
- Hornberger, Nancy H., ed., (2003) *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon / Buffalo / Toronto / Sydney
- Hornberger, Nancy H. / Ellen Skilton-Sylvester (2000): *Revisiting the Continua of Biliteracy. International and Critical Perspectives*. in: *Language and Education: An International Journal* 14 (2), 96-122
- Inghmisen Usinagh (2003) *Bulletin d'information de l'Institut Royal de la Culture Amazigh*. No 1, Mai
- Jacques Leclerc / Jacques Maurais (Hgg.), *Recueil des législations linguistiques dans le monde*. Québec : Centre Internat. de Recherche en Aménagement Linguistique, 1994
- Johanson, Lars J., *Strukturelle Faktoren in türkischen Sprachkontakten*. Stuttgart: Steiner 1992
- Aguadé, Jordi (1996): *Dialekt und Straßenverkehrsordnung: Zur marokkanischen Führerscheinprüfung*, in: J. Lüdtke (Hg.), *Romania Arabica*, Tübingen, S. 73-81
- Jung, Ingrid / Adama Ouane (2001), *Literacy and Social Development: Policy and Implementation*, in: Olson / Torrance (Hg.), S. 319 – 336
- Kagermeier, Andreas: *REMIGRATION NADOR II: Der tertiäre Sektor im ländlichen Raum der Provinz Nador (Marokko) unter dem Einfluß der Arbeitsmigration - Le secteur tertiaire en milieu rural de la province de Nador (Maroc) et les effets de l'émigration du travail*. Passau 1995. (Maghreb-Studien Heft 6)
- Kaye, Alan S. (1996), *Adaptions of Arabic script*, in: Daniels / Bright, S. 743 – 762
- Klein, Wolfgang & Christine Dimroth (2003): *Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand*. in Maas / Mehlem (Hg.): *Qualitätsanforderungen...*, S. 127-161
- 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
- Kratochwil, Gabi (2002): *Die Berberbewegung in Marokko. Zur Geschichte der Konstruktion einer ethnischen Identität (1912-1997)*. Berlin.
- Kress, Gunther (1982), *Learning to write*, London
- Kurvers, Jeanne (2002): *Met ongeletterde Ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*. Amsterdam.
- Kymlicka, Edgar Will (2001): *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. Oxford Univ. Press.
- Laitin, D. A. (1992): *Language Repertoires and State Construction in Africa*. Cambridge.
- Laroui, Abdallah (1977): *Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain*. Paris.
- Leipzig Glossing Rules (2005): *Conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses*. Max-Planck-Institut für Evolutionäre Anthropologie / Institut für Sprachwissenschaft der Universität Leipzig:
<http://www.eva.mpg.de/lingua/files/morpheme.html>
- Le Page, R. B. / Andrée Tabouret-Keller (1985): *Acts of Identity. Creole-based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge UP
- 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 & Ulrich Mehlem (2003): Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. IMIS-Beiträge 21, Osnabrück
- 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
- 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 (2001a): Nomen und Verb im marokkanischen Arabischen im Horizont des maghrebinischen Sprachbunds: Eine morphoprosodische Studie, in: Mediterranean Language Review 13, S. 55-160
- Maas, Utz (2004a): „Finite“ and „nonfinite“ from a typological perspective, in: Linguistics 42 / 2: S. 359 – 385.
- Maas, Utz (2004b): Geschriebene Sprache, in: Ammon / Dittmar / Mattheier / Trudgill (Hg.) Handbuch der Soziolinguistik². Berlin: de Gruyter, S. 633-645
- Maas, Utz (2005): Marokkanisch: Zur Struktur einer Sprache im Werden. Manuskript. Universität Osnabrück
- 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
- Meder, Theo & Marie van Dijk (2000). Doe open Zimzim. Verhalen en Liedjes uit de Utrechtse wijk Lombok. Amsterdam.
- 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
- Miller, Jim & Regina Weinert (1998): Spontaneous Spoken Language. Syntax and Discourse. Oxford: Clarendon Press
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse: Statistiques de l'Éducation 2002-2003. Rabat 2004 – interet: www.men.gov.ma/fr
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse: Statistiques Scolaires 2001-2002. Rabat 2004 – interet: www.men.gov.ma/fr
- Myers-Scotton, Carol (1993): Duelling Languages. Grammatcal Structure in Codeswitching. Oxford: Clarendon.
- Nagel, Tilman (1983). *Der Koran. Einführung, Texte, Erläuterungen*. München
- Narain, Goretti & Ludo Verhoeven (1994): Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters. *Studies in Meertaligheid* 5. Tilburg.
- Obdeijn, Herman / Jan Jaap de Ruiter (1998) (Hg.): Le Maroc au coeur de l'Europe. L'enseignement de la langue ert culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européennes. Tilburg
- 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
- Oriental Marocain. *Des portes du désert à la Méditerranée*. Fontenay-Sous-Bois 2003
- Ouane, Adana (Hg.): *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Institut de l'UNESCO: Hamburg
- Oulhaj, Lahcen (2000): *Grammaire du Tamazight. Eléments d'une standardisation*. Rabat
- Owens, Jonathan (1996) *Language in the Graphics Mode: Arabic among the Kanuri in Nigeria*. In: *Language Sciences 17*, 181 – 199
- Paret, Rudi (1980) *Der Koran. Bd I*, Tübingen
- Parkes, Malcolm B. (1992), *Pause and effect: An introduction to the history of punctuation in the West*, London
- 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.
- Pries, Ludger (1997): *Transnationale Migration*. Baden-Baden
- Pries, Ludger (2001): *The Disruption of Social and Geographic Space. Mexican-US Migration and the Emergence of Transnational Social Spaces*. In: *International Sociology 16*, 55-74
- Prinsloo, Martin & Mignonne Breier (1996): *The social uses of literacy : theory and practice in contemporary South Africa*, Bertsham, S. A. : Sached Books.
- Quitout, Michel (1997): *Grammaire berbère (rifain, tamazight, chleuch, kabyle)*. Paris
- Raible, Wolfgang (1992), *Junktion. Eine Dimension der Sprache und ihre Realisierungsformen zwischen Aggregation und Integration*. Heidelberg
- Renisio, A (1932) *Etude sur les dialectes berbères des Beni Iznassen, du Rif, et des Senhaja de Srair*. Paris: Leroux
- Resnick, Daniel P., ed., (1983) *Literacy in Historical Perspective*, Washington
- Royaume du Maroc (1999): *Commission Spéciale Education – Formation, Charte nationale d'éducation et de formation*, Rabat
- Ryan, E. B., H. Giles & M. Hewstone (1987): *The Measurement of Language Attitudes*, in: *Sociolinguistics*, Bd. II, 1078-1081.
- Sadiqi, Fatima (2003), *Women, Gender and Language in Morocco*. Leiden / Boston
- 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
- Sampson, Geoffrey (1985), *Writing systems. A linguistic introduction*, London
- 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
- Sasse, Hans-Jürgen (2002): *Recent Activity in the Theory of Aspect*. *Linguistic Typology*, S. 199-271
- 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.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Robert Phillipson (1995) (Hg.): *Linguistic human rights : overcoming linguistic discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Sollors, Werner (Hg.) (1991): *The invention of ethnicity - New York [u.a.] : Oxford Univ. Press.*
- 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.
- Street, Brian / Celia Roberts (1997): "Literacy" in F. Coulmas (Hg.), S. 168-186
- 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.
- Thomason, S. (2001): *Language Contact*, Edinburgh: Edinburgh university press
- 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 (1976): *The Experimental World Literacy Programme: A critical assessment*, Paris
- 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
- Versteegh, K. (1996): Daniel A. Wagner: *Literacy, Culture and Development: Becoming Literate in Morocco*. (Rezension) *IJSL 119*, 129-134.
- Vertovec, Steven / Robin Cohan (1999): *Migration, Diasporas and Transnationalism*. Cheltenham / Northhampton.
- Wagner, Daniel A. (1993): *Literacy, Culture and Development. Becoming Literate in Morocco*. Cambridge.
- Youssi, Abderrahman (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