



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

**„Über die gesellschaftliche und schulische
Mehrsprachigkeit in Marokko:
untersucht am Beispiel von Tétouan“**

verfasst von / submitted by

Marion Tarmann

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 347 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

UF Französisch UniStG
UF Psychologie & Philosophie UniStG

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

*« Notre humanité est confrontée à la
différence. La question est de savoir
jusqu'où la différence linguistique peut
être considérée comme un luxe ou une
menace. »*

(Breton 1991: 31)

Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe,
- dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit und der im Internet hochgeladenen Form vollständig übereinstimmt.

Wien, am.....

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich besonders bedanken bei...

...meiner Familie, die mir dieses Studium ermöglichte und in all den Jahren an mich geglaubt hat.

... meinen Freunden, die mich motiviert haben und Verständnis dafür gehabt haben, dass ich wenig Zeit für sie übrig hatte.

...meinen Freundinnen und Studienkolleginnen Jennifer Wiedner und Bianca Simon, die großes Interesse an meiner Arbeit zeigten, mir hilfreiche Ratschläge für das Verfassen meiner Arbeit gaben und mich immer wieder motivierten.

...Mag. Dr. Max Doppelbauer, Ioana Nechiti MA und ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon für die Ermöglichung und die kompetente Organisation der Forschungsreise, die Inspiration für mein Diplomarbeitsthema und die Organisation der Interviews.

...meinem Betreuer ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon für die Zeit, die er sich für mich genommen hat, seine hervorragende Betreuung und seine konstruktiven Denkanstöße, die mir beim Verfassen meiner Arbeit sehr weiterhalfen.

...allen Interviewpartnern, die sich für die Durchführung von Experteninterviews zur Verfügung gestellt haben und ihre Freizeit dafür opferten.

Inhaltsverzeichnis

I. Vorwort.....	1
II. Einleitung.....	2
III. Theoretischer Teil	4
1. Marokko	4
1.1. Tétouan	7
2. Die Sprachen in Marokko	11
2.1. Arabisch.....	11
2.2. Berberisch	14
2.3. Französisch.....	15
2.3.1 Der Status der französischen Sprache in Marokko.....	17
2.3.2. Die Varietäten des Französischen in Marokko.....	19
2.4. Spanisch.....	20
2.5. Englisch.....	21
2.6. Sprachenpolitik.....	21
2.6.1. Die Arabisierungspolitik und ihre Probleme	23
2.6.2. Globalisierung versus Arabisierung	24
3. Mehrsprachigkeit	27
3.1. Begriffsdefinition.....	27
3.2. Dimensionen von Mehrsprachigkeit	29
3.2.1. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit	29
3.2.1.1. Diglossie.....	30
3.3.2. Individuelle Mehrsprachigkeit.....	32
3.4.3. Institutionelle Mehrsprachigkeit am Beispiel Schule	34
3.3. Formen mehrsprachigen Sprechens	36
3.3.1. Sprachmischung: Code-Switching	36

3.3.2. Übertragung von einer Sprache auf die andere: Transfer	37
3.3.3. Gemischte Sprachen	38
3.4. Innere und äußere Mehrsprachigkeit.....	38
4. Das Französische im marokkanischen Schulsystem	40
4.1. Geschichtlicher Hintergrund	40
4.1.1. Von 1956 bis Anfang der 70er Jahre.....	40
4.1.2. Von Anfang der 70er Jahre bis Mitte der 80er Jahre.....	41
4.1.3. Von der zweiten Hälfte der 80er Jahre bis heute	42
4.2. Einfluss durch die Arabisierung	43
4.3. Das Französische in Privatschulen	44
4.4. Probleme des Französischunterrichts	45
IV. Praktischer Teil	48
1. Das methodische Vorgehen.....	48
1.1. Empirische Sozialforschung	48
1.1.1. Prinzipien	49
1.1.2. Quantitative und qualitative Forschung.....	49
1.2. Qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden.....	51
1.2.1. Experteninterviews als Erhebungsmethode.....	51
1.2.2. Die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode.....	52
2. Die Datenerhebung	55
2.1. Die Forschungsfrage	55
2.2. Die Hypothesen	56
2.3. Die Leitfragen	57
2.4. Die Probanden	58
2.5. Die Durchführung und Transkription der Interviews.....	59
3. Die Datenauswertung	61
3.1. Vorbereitung der Extraktion	61

3.2. Extraktion 1	62
3.3. Extraktion 2	70
3.4. Aufbereitung	77
3.5. Auswertung.....	84
4. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	94
V. Schlussbemerkung.....	96
VI. Résumé en langue française	98
VII. Literaturverzeichnis und Internetquellen	109
VIII. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	112
IV. Anhang Transkriptionen und Gedächtnisprotokoll	113
X. Abstract	131

I. Vorwort

Während des Französisch-Studiums an der Universität Wien kommt man in sehr intensiven Kontakt mit Frankreich, da dieses Land die französische Sprache am besten repräsentiert. Und so kreisen fast alle Seminare und Vorlesungen, besonders im 1. Abschnitt, um das Thema Frankreich. Ich hatte nun im 2. Abschnitt die Möglichkeit beide Seminare über das Thema Afrika absolvieren zu dürfen und lernte einen sehr vielfältigen und reichen Kontinent kennen, auf dem unterschiedliche Variationen des Französischen vorkommen. Meine Begeisterung für diesen Kontinent fand hier ihren Ursprung und ich entschied mich schon bald meine Diplomarbeit über das Französische in Afrika zu verfassen. Während des Sommersemesters 2016 absolvierte ich Spanisch 0 als Wahlfach unter der Leitung von Herrn Mag. Dr. Max Doppelbauer und erfuhr von der Forschungsreise nach Ceuta und Tétouan, die 2 Wochen im Februar und März 2017 stattfinden sollte und von selbigen, von ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon und von Ioana Nechiti, MA organisiert wurde. Als Thema der Feldforschung war „Mehrsprachigkeit“ angegeben, die in beiden Städten in unterschiedlichen Institutionen und Bereichen untersucht werden sollte. Der Seminarleiter empfahl mir unbedingt teilzunehmen, da man diese Möglichkeit für Forschungszwecke für die Diplomarbeit nutzen könnte. Diese tolle Idee ließ mich nicht mehr los und so entschied ich, mit dem Hintergrund die Mehrsprachigkeit im Schulsystem in Tétouan zu untersuchen, mich anzumelden. Aufgrund meines Lehramtsstudiums war für mich klar, im didaktischen Bereich zu forschen und eine Verbindung zum Diplomarbeitsthema herzustellen, da mich dieser Bezug am meisten interessiert. Ich entschied mich in Tétouan, das im marokkanischen Gebiet liegt, zu forschen, da dort überwiegend Französisch gesprochen wird, ganz im Gegensatz zur spanischen Stadt Ceuta. Glücklicherweise wurde ich als eine von 15 Studenten¹ ausgewählt, die für die Forschungsreise zugelassen wurden und sammelte bleibende Eindrücke und Erfahrungen fürs Leben.

¹ Alle personenbezogenen Angaben im weiteren Verlauf dieser Diplomarbeit sind geschlechtsneutral zu verstehen. Diese Setzung der jeweils maskulinen Form dient der besseren Lesbarkeit.

II. Einleitung

Aufgrund der verstärkten Internationalisierung, Globalisierung und Veränderung innerhalb der Gesellschaft kommt es unwiederbringlich zu einem immer enger werdenden Kontakt zwischen Menschen aus anderen Kulturkreisen und folglich zu Einflüssen anderer Sprachen auf die vorherrschende Sprache in der Gesellschaft. Wir leben in einer Einwanderungsgesellschaft, die von Migration geprägt ist. Sprachliche Pluralität ist also längst kein Mythos mehr, sondern ist mit modernen Gesellschaften verbunden und wahrscheinlich sind insgesamt betrachtet mehr Menschen mehrsprachig als einsprachig. Da wir in einer modernen Gesellschaft leben und ständig mit dem Thema der Mehrsprachigkeit in Kontakt treten, empfiehlt es sich, die dazugehörenden Komponenten im Rahmen dieser Diplomarbeit näher zu beleuchten.

Die Sprachenlandschaft Marokkos zeichnet sich aufgrund der Präsenz der arabischen Sprache, des Tamazight, des Französischen, Spanischen und Englischen durch eine hohe Diversität aus und eignet sich somit bestens für die Untersuchung der Spracheinflüsse und Sprachmischung in Gesellschaft und Schulwesen. Den theoretischen Hintergrund der Diplomarbeit bildet die Situation der Mehrsprachigkeit in der von Diversität gekennzeichneten Gesellschaft Marokkos, die vor allem durch die Begegnung von Arabisch und Französisch gekennzeichnet ist. Es soll die zentrale Fragestellung beantwortet werden, welche Präsenz und Stellung die Sprachen im Schulsystem und in der Gesellschaft innehaben, wobei ein besonderer Fokus auf die Stadt Tétouan gelegt werden soll. Weiters wird auch darauf eingegangen, ob das Französische als Zweitsprache oder Fremdsprache unterrichtet wird und inwieweit eine Konkurrenz zum Englischen und Spanischen besteht.

Bei der formalen Gestaltung dieser Diplomarbeit wurde eine Unterteilung in einen theoretischen und in einen praktischen Teil vorgenommen. Der theoretische Teil greift zunächst wichtige Begriffsannäherungen und Definitionen auf, die für den praktischen zweiten Teil von zentraler Bedeutung sind. Im ersten Teil wird daher zuerst auf die soziolinguistischen Phänomene, wie die Mehrsprachigkeit in Marokko, eingegangen und das Schulsystem näher erläutert. Im Zuge der Forschungsreise nach Tétouan, geleitet von der Romanistik, wurden Interviews mit

Lehrpersonen und Schülern durchgeführt, um die Forschungsfrage zu beantworten. Im zweiten Teil der Diplomarbeit werden die Ergebnisse der Forschungsreise schließlich präsentiert, ausgewertet und in Relation zum theoretischen Hintergrund gesetzt. Das Ziel ist herauszufinden, in welchem Ausmaß die unterschiedlichen Sprachen in den schulischen Kontext eingreifen, wobei der Fokus wieder auf der französischen Sprache liegt.

Unter den verwendeten Quellen befinden sich neben Fachbereichsliteratur und Internetquellen auch Vorträge, die während der Forschungsreise nach Tétouan stattgefunden haben, und die mit dem Tonband aufgezeichnet wurden. Weiters wurden die meisten Interviews im Institut Français unter Einverständnis der Gesprächspartner aufgezeichnet und vollständig literarisch transkribiert. Bei der Transkription wurden Korrekturen, Ergänzungen sowie die nötigen Anonymisierungen vorgenommen.

III. Theoretischer Teil

Der theoretische Teil dieser Arbeit umfasst einen kurzen Überblick über das Land Marokko und die Stadt Tétouan. Im Folgenden wird dann spezifischer auf die verwendeten Sprachen auf marokkanischem Terrain mit der dazugehörigen Sprachenpolitik und den Formen der Mehrsprachigkeit eingegangen. Ein besonderer Fokus wird hierbei auf die französische Sprache und ihre Verwendung im schulischen Kontext gelegt.

1. Marokko

Marokko liegt im Nordwesten Afrikas (siehe Abbildung 1) und umfasst eine Fläche von 450.000 km², auf der circa 33 Millionen Menschen leben. Inkludiert man die Westsahara, die spanischen Enklaven Ceuta und Melilla und die Inseln beträgt die Fläche etwa 710.000 m². Das Durchschnittsalter der Einwohner liegt bei 24,3 Jahre. Die 16 Regionen mit der Hauptstadt Rabat werden von Staatsoberhaupt König Mohammed VI. geführt und geleitet. Das Land ist folglich eine konstitutionelle Monarchie mit Elementen



Abbildung 1: Karte von Marokko

Quelle: <http://wikitravel.org/upload/de/9/9b/Karte-ma.png>

parlamentarischer Demokratie. Was die Religion betrifft, so gibt es neben jüdischen und christlichen Minderheiten fast ausschließlich muslimische Gläubige mit 98,7 Prozent. Die Amtssprachen sind Arabisch und verschiedene Berbersprachen wie das Tamazight, das Tachelhit und das Tarifit. Französisch wird als landesweite Geschäfts- und Bildungssprache verwendet während Spanisch nur im Norden vorkommt. (vgl. Lehmann 2010: 25) Die Bevölkerung Marokkos vereint also berberische und arabische Gemeinschaften. Die Verteilung sieht wie folgt aus: 80 Prozent Berber, 20 Prozent Araber und circa 60.000 Franzosen, Spanier und Algerier.

Auf der roten marokkanischen Flagge (siehe Abbildung 2) ist ein grüner fünfzackiger Stern, der die Farbe und die fünf Säulen des Islams darstellt, zu finden. Rot steht für die Farbe der Scherifen, die die Nachkommen des Propheten waren. (vgl. Bentheimer 2016: 20)



Marokko pflegt mit Frankreich, Spanien, Großbritannien, Italien und Deutschland Handelsbeziehungen. In der Landwirtschaft

Abbildung 2: Flagge von Marokko

Quelle: <http://flagge.vlajky.org/nahled-velky/marokko.png>

werden Getreide, Hülsenfrüchte, Gemüse, Obst, Oliven, Zitrusfrüchte, Baumwolle, Hanf und Wein angebaut. Die marokkanische Industrie ist jedoch nicht nur für ihre Nahrungsmittel, sondern auch für ihre Textilien und Leder, für ihre Baumaterialien, Düngemittel, Papier und Kfz-Teile bekannt. Die Arbeitslosenquote betrug im Jahre 2008 circa 10%. (vgl. Lehmann 2010: 25)

Was den geschichtlichen Hintergrund betrifft, so reichen die Wurzeln Marokkos bis in die Antike. Um 3000 vor Christus berichteten ägyptische Quellen erstmals, dass indigene Völker der Berber in den Nordwesten Afrikas einwanderten. Als 1100 die Phönizier das marokkanische Festland erreichten, besiedelten die Berber bereits das ganze Land. Ab dem 5. Jahrhundert vor Christus übernahmen zuerst die Karthager und dann die Römer die Macht über Marokko. 429 nach Christus endete die römische Herrschaft in Marokko gänzlich durch den Einfall der Vandalen aus Spanien. Mit dem Rückzug der Römer entstanden einige kleinere Berberreiche. Nun eroberten ab 683 die Araber das Land und begannen mit der Islamisierung. Einige Berber hofften auf eine Gleichstellung mit den Arabern und konvertierten zum Islam. Aufgrund der nicht eingehaltenen Versprechungen auf Seiten der Araber kam es 739 zu einem Aufstand der Berber. Diese gründeten in Folge ihre eigenen unabhängigen Reiche. (vgl. Bentheimer 2016: 44ff) Um 920 versank Marokko im Chaos, da es zum Schauplatz langwieriger Kämpfe zwischen Sunniten und Schiiten wurde. Das Land wurde folglich unter anderem von Almoraviden und Almohaden erobert. (vgl. ebd.: 47ff) Durch Beduinen- und Berberaufstände nach der Meriniden-Dynastie herrschte dann bald ein rechtloser Zustand. Seit der arabischen Eroberung (vor allem im 11. und 14. Jahrhundert) wanderten auch

immer wieder arabische Stämme wie die Saadier und die Alaouten nach Marokko ein, die eine große Machtbasis aufbauten und ihre Herrschaft über das ganze Land ausdehnten. (vgl. ebd.: 50ff) Marokko geriet anschließend um 1830 zunehmend unter europäischen und vor allem französischen Einfluss. Mit der Unterzeichnung des Protektoratsvertrages im Jahre 1912 bekam Frankreich schließlich freie Hand im Land und auch Spanien erhielt eine 50km breite eigene Einflusszone im Norden. Die Städte Ceuta und Melilla sind letzte Zeugnisse dieser spanischen Einflussnahme. Als Antwort auf die beiden Protektorate brachen überall im Land berberische Aufstände aus. (vgl. ebd.: 53ff) Erst 1926 konnten Frankreich und Spanien diese beenden und die Kolonialherren begannen mit dem Aufbau der Wirtschaft und der Infrastruktur. Marokko wurde jedoch nicht nur modernisiert, sondern die Kolonialzeit brachte auch einige Probleme wie Korruption mit sich. (vgl. ebd.: 56ff) Ab 1953 eskalierte die Situation in Marokko, als die ganze französische Protektoratszone in einem blutigen Krieg versank. 1955 wurde schlussendlich das Ende der Protektoratsherrschaft verkündet und Mohammed V. bereitete die Wiedervereinigung des Landes und die Unabhängigkeit vor. Das Sultanat wurde zum Königreich und Mohammed V. nahm den Titel des Königs an. Nach seinem Tode bestieg sein Sohn Hassan II. den Thron. Er wandelte 1962 Marokko zu einer konstitutionellen Monarchie um und verabschiedete die erste marokkanische Verfassung. Hassan II. beging jedoch auch zahlreiche Verbrechen, wie Folter und staatliche Willkür, und musste sich schließlich unter Druck von der Politik abkehren. (vgl. ebd.: 59ff) 1999 übernahm sein Sohn Mohammed VI. die Herrschaft über Marokko. Er setzte sich vermehrt für die Rechte der Frauen und für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der Slums ein und reformierte die Verfassung. (vgl. ebd. 62)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Marokko ein Land der Kontraste ist, welches bewusst an Traditionen festhält, aber auch von der modernen Welt fasziniert ist. Es ist, auch im Vergleich zu anderen muslimischen Ländern, ein sehr ungewöhnliches und einzigartiges Land. Seine Kultur entstand im Laufe von 3000 Jahren geschaffen von verschiedenen ethnischen Gruppen, deren geschichtlicher Hintergrund jedoch noch weiter in die Vergangenheit reicht. Die Lage zeichnet sich durch die Nähe zu Europa aus, obwohl Marokko doch auch gleichzeitig auf dem afrikanischen Kontinent liegt (vgl. Rachida 2011: 17): „Marokko ist wie ein Baum,

dessen Wurzeln in Afrika liegen, dessen Blätter aber europäische Luft atmen“. (ebd.)

Das Land befindet sich momentan in einer neuen Phase seiner Geschichte, da es seit den 1950er Jahren einem Wandel unterworfen ist. Die Amtseinführung des Königs Mohamed VI. im Jahre 1999 und die miteinhergehende linke Koalitionsregierung sind nur ein Teil dieser Veränderung. Kleinfamilien nach europäischem Vorbild wechselten traditionelle Stammesbindungen und Polygamie ab. Das Geld als Lebensform des Individualismus wurde in Wirtschaftsbeziehungen immer wichtiger und auch das Bedürfnis nach einem reformierten Islam wird immer deutlicher spürbar. Dieser Wandel führte zu einem städtischen Bevölkerungswachstum und dem Entstehen einer bikulturellen Elite mit traditionellen Wurzeln und europäischen Ansichten. Die rasche Entwicklung Marokkos wird auch heute noch von dem hohen Anteil an Jugendlichen vorangetrieben. Dies bringt jedoch auch Probleme mit sich und so kämpft das Land seit 1956 gegen Analphabetismus, Arbeitslosigkeit und Armut. Da vor allem Mädchen in ländlichen Gebieten oft nicht zur Schule gehen können, liegt ihre Alphabetisierungsrate nur bei 39 Prozent und nur 10 Prozent von ihnen lernen Lesen und Schreiben. Im Gegenzug dazu liegt die Alphabetisierungsrate von Männern bei 64 Prozent. (vgl. ebd.: 17f) Mohamed VI. kurbelte die Wirtschaft Marokkos an, doch die Zukunft wird zeigen, ob er entscheidende Fortschritte gegen das Analphabetentum erreichen kann. (vgl. ebd.: 21)

1.1. Tétouan

Die geschichtlichen Hintergründe der Stadt liegen bereits im Jahre 828, da sie hier zum ersten Mal erwähnt wurden. Die erste nachgewiesene Berbersiedlung hat ihre Ursprünge jedoch erst im 11. Jahrhundert. (vgl. Lehmann 2010: 440) Während dieses Jahrhunderts siedelten sich hier Rifkabylen vom Stamm der Beni Hozmar an und gaben dem Ort den Namen *Tittaouine*, was auf Tarifit *Quellen* bedeutet. (vgl. Bentheimer 2016: 303) Die eigentliche Stadtgründung erfolgte aber erst 1307 durch den Sultan Abou Thabt, der Tétouan als Festung zum Schutz vor dem benachbarten Ceuta errichtete. In den Jahren danach wurde die Stadt als Piratenstützpunkt bekannt. Da sie vor allem die europäische Schifffahrt im Mittelmeerraum gefährdete, wurde sie im Jahre 1399 von Spaniern unter der Leitung von König Heinrich III. von Kastilien zerstört und die Einwohner getötet

oder nach Spanien gebracht. Folglich blieb Tétouan für ein Jahrhundert unbewohnt. Erst als 1492 Granada fiel und Tausende andalusische Mauren und Juden nach Marokko flohen, gründete sich die Stadt neu. Sie wurde jedoch erneut zu einem Seeräuberschlupfwinkel, wobei wieder spanische Handelsschiffe ausgebeutet wurden. Die Spanier unter Philipp II. zerstörten daraufhin komplett den Hafen Tétouans. Ab dem Jahre 1609 erlebte die Stadt einen wirtschaftlichen Aufschwung, da erneut andalusische Juden und Muslime, unter denen sich reiche Kaufleute und Gebildete befanden, zuwanderten. Die Stadt und der Hafen wurden unter Moulay Ismail ausgebaut, damit so der Handel mit den europäischen Staaten angetrieben werden konnte. 1859 besetzten Spanier zwei Jahre lang Tétouan. Nach diesen zwei Jahren mussten sie jedoch aufgrund eines Friedens- und Handelsvertrages mit Marokko wieder nach Europa zurückkehren. 1913 wurde dann ein großer Teil Nordmarokkos spanisches Protektorat und Tétouan seine Hauptstadt mit dem Sitz des spanischen Hochkommissars. Die spanische Herrschaft endete im Jahre 1956, als Marokko seine Unabhängigkeit erlangte. Tétouan wurde 1994 als Hauptstadt der neuen Provinz *Wilaya Tétouan* ernannt, die sich auch über Chefchaouen und Larache erstreckte. (vgl. Lehmann 2010: 440)

Tétouan verdankt seine Einzigartigkeit also der Herkunft und den unterschiedlichen Einflüssen seiner Gründer und seiner aktuellen Bewohner. Die Mudejaren, die Morisken und die sephardischen Juden, die von der iberischen Halbinsel ins Land kamen, vermischten sich mit dem Rifkabylen und den Arabern, die sich bereits in der Stadt niedergelassen haben. Die andalusische Kultur der Immigranten fusionierte also mit der lokalen Kultur. Dieses Toleranzverhalten als Erbe des goldenen Zeitalters der andalusischen Bevölkerung ist Tétouan bis heute erhalten geblieben und so findet man auch eine Vermischung zwischen Poesie und Malerei, Musik und Geschichte, Händler und Schmuggler. Tétouan kennt eine einzigartige Entwicklung und Geschichte, da sie im 16. Jahrhundert der wichtigste Hafen Marokkos und Handelszentrum mit Europa und dem Mittelmeerraum war. Konflikte mit Gibraltar, Barcelona, Marseille und Genf in Bezug auf Handel und Kultur standen daher an der Tagesordnung. Zu diesem Zeitpunkt wurde die Stadt immer bekannter und Tétouan wurde mit etwa 30.000 Einwohnern zur bevölkerungsreichsten Küstenstadt zu seiner Zeit. Neben der sehr raschen ökonomischen Entwicklung, machte sie auch Fortschritte in sozialer und

diplomatischer Hinsicht und so ließen sich hier hoch anerkannte europäische Konsulate nieder. Italien, Frankreich und England schickten ebenso Vertreter ins Land. Danach, im Jahre 1860, begann der Niedergang der Stadt mit dem Einsetzen des Krieges, wonach sie sich bis heute nicht vollständig erholte. Die Einwohner Tétouans glauben jedoch nach wie vor an das Wiederaufleben der *ville au grand destin*. (vgl. Torres 2003: 12)

Die aus der Geschichte entstandene Multikulturalität der Stadt und der einzigartige Charakter wird von dem Maler M'hammad Benaboud sehr treffend beschrieben:

« La confrontation née de l'intégration de divers éléments sociaux [...] allait produire une société multiculturelle, dont les différences [...] marquent l'originalité tétouanaise et sa spécificité au cours des siècles. » (Benaboud 2003: 20)

Heute ist Tétouan eine idyllische Stadt mit etwa 350.000 Einwohnern und einer sehr aktiven Kunstszene. (vgl. Bentheimer 2016: 305) Sie wurde von arabischen Dichtern *weiße Taube*, *Schwester von Fès*, *Klein-Jerusalem* oder *Tochter Granadas* genannt. (vgl. Rachida 2011: 148) Wie man in Abbildung 1 sehr gut sehen kann, liegt Tétouan ganz im Norden von Marokko am Fuße des Berges *Jebel Dersa*, der 541 Meter hoch ist. 11km östlich der Stadt befindet sich die Mittelmeerküste, Anziehungspunkt für Touristen und Spanier, die für einen Tagesausflug nach Marokko kommen. Tétouan ist aber auch als Durchgangsstation für den Nordsüdverkehr zwischen Ceuta und Tanger sowie dem marokkanischen Binnenland von Bedeutung. Die Stadt gliedert sich in fünf Bereiche, zu denen die Medina, der spanisch geprägte Neustadtkern, die Randviertel im Nordosten und Osten der Medina und das Industriegebiet an der Straße nach Martil gehören. Die große Medina ist gut erhalten und hat sich ihren andalusischen Charakter beibehalten. Sie umfasst 70 Moscheen und ist noch größtenteils von Stadtmauern umgeben. Aufgrund ihrer Einzigartigkeit wurde sie im Jahre 1997 auf die Liste des UNESCO-Weltkulturerbes aufgenommen. Tétouan ist gleichzeitig die größte Stadt im Rif und das bedeutendste Verwaltungs- Kultur- und Wirtschaftszentrum der nördlichen Rifzone. Jedoch kennt die Stadt auch einen regen Haschischhandel und Schmuggel. (vgl. Lehmann 2010: 439ff) Wirtschaftlich bedeutend ist die Stadt auch aufgrund seiner Fischverarbeitungsindustrie und Papier-, Zement- und Zigarettenfabriken. Auch die Sommerresidenz von König

Mohammed VI. befindet sich hier, da Tétouan sehr nahe am Meer liegt und eine entspannte Atmosphäre kennt. (vgl. Bentheimer 2016: 305) Zu den Sehenswürdigkeiten zählen das archäologische und das ethnografische Museum, der alte Kalifenpalast aus dem 17. Jahrhundert, das ehemalige Judenviertel mit den Synagogen und die Medina, die als eine der schönsten und authentischsten Marokkos deklariert wird. (vgl. Lehmann 2010: 443ff)

2. Die Sprachen in Marokko

Marokko gehört zu jenen Ländern der arabischen Welt, die eine sehr komplexe, aber originelle sprachliche Situation kennen: Das Vorhandensein mehrerer Sprachen kreiert eine Situation des Sprachkontaktes, die sich durch die Geschichte herausgebildet hat. Araber, Spanier und Franzosen übten und üben noch den größten Einfluss auf das Land aus. Die sprachliche Situation wird heute also von mehreren Varietäten und Sprachen gebildet zu denen das Arabische mit seinen klassischen und dialektalen Varietäten gehört. Weitere Sprachen sind das Berberische oder Amazigh mit seinen drei Dialekten Tarifit, Tachelhit und Tamazight, das Französische, das Spanische und das Englische als Sprache der Globalisierung. (vgl. Benzakour 2002: 29f)

Die sprachliche Situation in Marokko zeichnet sich durch eine relativ stabile Position des marokkanischen Arabisch aus, während das Berberische einen Rückgang erlebt. Die Hoch-Arabisierung der Schriftsprachenbereiche erfolgt nur langsam und Marokko verzeichnet eine hohe Analphabetenrate von 50%, wobei die ländliche Gegend eine noch höhere Zahl misst. Französisch ist nach wie vor omnipräsent im Mündlichen und Schriftlichen, wohingegen das Spanische vor allem in Nordmarokko abnimmt. Englisch wird im Gegenzug zum Französischen nicht als Alltagssprache verwendet und ist kaum von Bedeutung. (vgl. Kühnel 2007: 364)

In einem nächsten Schritt wird nun näher auf die einzelnen Sprachen auf marokkanischem Terrain eingegangen.

2.1. Arabisch

Die arabische Sprache kennt mehrere Varietäten, die in unterschiedlichen Kontexten situiert sind und Anwendung finden. In diesem Abschnitt wird nun auf das klassische Arabisch und das moderne Arabisch in Kontrast zueinander und das Marokkanische (oder Darija) als arabischer Dialekt eingegangen.

Das klassische Arabisch (franz.: *arabe classique* oder *arabe coranique*) wird mit dem Islam assoziiert, da der Koran in dieser Sprache verfasst wurde. Die Sprache wird aus diesem Grund verehrt und kennt ein hohes Ansehen. Da das klassische Arabisch nur in schriftlicher Form existiert und nur in formellen, religiösen oder

politischen Situationen verwendet wird, kann es keine Muttersprache sein. (vgl. Benzakour 2002: 30) Die arabische Sprache wird mit der Religion verbunden und ihr wird eine historische Bedeutung zugewiesen:

„[...] la langue arabe, au Maghreb, réfère principalement à l’Islam, à un passé historique, à une identité située dans le passé, à la pureté des origines, mais aussi à la religion, au monde de l’au-delà, objet de croyance sinon de pratique.“ (Grandguillaume 1983 : 41)

Das klassische Arabisch wird in keinem Land als spontane oder alltägliche Kommunikationssprache genutzt, sondern findet nur zu Unterrichtszwecken oder während Predigen Anwendung. (vgl. ebd.: 11) Diese Form des Arabischen ist von jeglicher Evolution verschont geblieben und erhielt sich in originaler Form bis heute, was zur Folge hat, dass darin kein Bezug auf die heutige moderne Welt genommen wird. Dinge, die die moderne Kultur betreffen, können mit dieser Sprache deshalb nur schwer ausgedrückt werden. (vgl. Benzakour 2002: 30) Das Hocharabische gilt als Sprache des gesamten islamisch-kulturellen Erbes und gehört deshalb zur marokkanischen Kultur. Für Nationalisten steht die Sprache als Gegensatz zur Kolonisation und damit verbunden als Gegensatz zur Verwestlichung. Sie fungiert einerseits als Symbol für die Einheit der arabischen Staaten und andererseits symbolisiert es die Einheit der berberischen und arabischen Bevölkerung innerhalb Marokkos. Seit 1956 bemühen sich die Maghreb-Staaten vermehrt um eine Modernisierung der klassischen Form. (vgl. Butzke-Rudzynski 1992: 124)

Das moderne Arabisch (franz.: *arabe standard moderne*) hat sich ab dem 19. Jahrhundert als eigener Zweig vom klassischen Arabisch entwickelt, da während der arabischen Renaissance im Orient die Sprache von den modernen Lebensbedingungen beeinflusst wurde. Formell gesehen haben beide Varianten sehr viel gemeinsam, jedoch unterscheidet sich die moderne Form durch ihr Vokabular und ihre grammatischen Strukturen vom traditionellen klassischen Arabisch. Die Veränderungen in der Sprachstruktur machten die Sprache generell umgänglicher und leichter nutzbar für die Gesellschaft. Die Realitäten der modernen Welt konnten nun durch das moderne Arabisch besser ausgedrückt werden als vorher. Deshalb wird sie in der heutigen Zeit in der modernen Literatur, in der Presse und in der Administration verwendet. Mündlich findet sie sich in den

Medien (Radio und Fernsehen) und im Unterricht wieder, wenn auf die dialektale Sprache des Landes nicht zurückgegriffen werden kann.

Die arabische Sprache, ob klassisch oder modern, ist im ganzen arabischen Sprachraum dieselbe. Jedes klassische Werk, jede Zeitung oder jede Fernsehsendung in dieser Sprache ist direkt zugänglich und verständlich. Sie ist also ein wichtiger Bestandteil des kulturellen Zusammenhalts der arabischen Welt. Im Maghreb wurde während der Kolonisation ihre Stellung reduziert, da das Französische zu dieser Zeit als offizielle Amtssprache galt. Das Arabische war also in seiner Funktion eingeschränkt, da es nicht als offene Sprache gegenüber der modernen Welt verwendet wurde. Sie erhielt deshalb den Status einer klassischen, heiligen und unveränderlichen Sprache. Zum Zeitpunkt der Unabhängigkeit wollten die nationalen Führungskräfte das Arabische anstelle des Französischen einführen, jedoch stellten sie fest, dass das Arabische wenig bekannt und angepasst, das Französische dagegen, vor allem im Schulsystem und der Administration, die dominante Sprache war. Im Zuge der Arabisierung versuchte man anschließend die arabische Sprache wiederherzustellen. (vgl. Grandguillaume 1983: 11f)

Einen arabischen Dialekt stellt das marokkanische Arabisch (franz.: *arabe dialectal marocain* oder *darija*) dar, das als Umgangssprache des Großteils der Bevölkerung verwendet wird. Die Sprache kennt im Vergleich zum Berberischen einen geringfügig höheren Stellenwert. Selbst berberische Sprecher greifen bei wirtschaftlichen und kulturellen Belangen auf das marokkanische Arabisch zurück. Daher kann es als ihre Zweitsprache angesehen werden. Dieser Dialekt hebt sich von der klassischen Form ab und stellt eine eigene Sprachform dar. Da es über kein eigenes Schriftsystem verfügt, wird jenes des Hocharabischen benutzt. Seit der Unabhängigkeit versuchte man mittels der Medien die Sprache im Land zu verbreiten, um eine sprachliche Einigkeit zu erzielen. Mehr Funktionen wurden der Sprache jedoch nicht zugewiesen. Das marokkanische Arabisch fungiert jedoch ebenso wie das Berberische als Träger der landesspezifischen Kultur. Eine Verständigung außerhalb Marokkos ist nur bedingt möglich, da sich der landesspezifische Dialekt sehr von den anderen Varianten der arabophonen Staaten entfernt hat. (vgl. Butzke-Rudzynski 1992: 123f)

2.2. Berberisch

Das Berberische (oder Amazigh) gehört zu den hamito-semitischen Sprachen und kommt vor allem in Marokko vor. Hier liegt die Zahl der Sprecher zwischen 40% und 60%, während sie in Algerien zwischen 15% und 20% und in Tunesien unter 1% liegt. (vgl. Grandguillaume 1983: 14) Die Amazigh waren die Urbevölkerung Marokkos und ihre regionale Sprachvariante gilt daher als altansässig und einheimisch. (vgl. Quitout 2001: 17)

Die Sprache beinhaltet Entlehnungen aus dem Arabischen und dem Französischen, jedoch wurden diese angepasst und ins berberische Sprachrepertoire integriert. Drei berberische Dialekte lassen sich in Marokko wiederfinden: das Shleuh (oder Tachelhit) im Süden, das Tamazight im mittleren Atlasgebirge und das Rifain (oder Tarifit) im Norden. Sie entwickelten sich aus den gesprochenen Sprachen, die im Maghreb vor der arabischen Eroberung im 18. Jahrhundert gesprochen wurden. In großen Teilen Nordafrikas und vor allem in den Städten wurden die Dialekte zu dieser Zeit vom Arabischen verdrängt, jedoch blieben einige Gebiete bis heute berberophon. (vgl. Grandguillaume 1983: 14)

Das Berberische wurde aktuell noch nicht offiziell von der Verfassung anerkannt und besitzt daher auch den geringsten Status in Marokko. Als Ausdruck der Zugehörigkeit zur Gruppe der Berber, funktioniert die Sprache auch als Überträger und Verstärker von kultureller Identität. Sie drückt den Gruppenzusammenhalt und die Loyalität zur Sprachgemeinschaft vor allem in heterogenen Stadtzentren aus. So bietet sie beispielsweise eine Art Zufluchtsstätte für berberische Sprachgemeinschaften, die in Städten leben. Die Sprache beschränkt sich auf informelle Kommunikationssituationen und kennt deshalb das geringste Prestige im Vergleich zu den anderen Sprachen auf marokkanischem Terrain.

Seit 1970 erfährt das Berberische jedoch wieder eine Aufwertung, da sich Aktivisten für die Sprache einsetzen und einige Heimatrechte wiedergewinnen. (vgl. Benzakour 2002: 33) Mit der Unabhängigkeit 1956 wurden die berberischen Sprachen aus dem Schulsystem verbannt, jedoch hat König Mohamed VI. im Kampf nach einer offiziellen Anerkennung erreicht, dass mit dem Jahre 2003 die Sprachen wieder in den schulischen Kontext integriert wurden. Als Zweck wurde in der *Charte Nationale d'Education* zum Beispiel festgehalten, dass dadurch die

Erlernung der offiziellen Sprache in der Vor- und Grundschule erleichtert werden sollte. Durch diese Reintegration in den schulischen Alltag erhält das Berberische eine rechtliche Anerkennung und bewegt sich mit großen Schritten in Richtung einer offiziellen Anerkennung. (vgl. Quitout 2001: 109f) Folglich kann sein Status als co-offiziell betrachtet werden.

Die berberische Sprache taucht mittlerweile progressiv in Medien- und Kulturbereichen auf. (vgl. Benzakour 2002: 33) So werden zum Beispiel 30% der Programme von zwei nationalen Fernsehsendern auf Berberisch ausgestrahlt und es gibt mittlerweile elf Zeitschriften in der Sprache, von denen vier regelmäßig gedruckt werden. Außerdem laufen einige Projekte, um die audiovisuelle Welt in Marokko auszuweiten und zu bereichern. Unter diesen Vorhaben befinden sich die Erstellung eines berberischen Fernsehsenders und mehrerer berberischer Radiosender, die das ganze Land erreichen sollen. (vgl. Quitout 2007: 116)

2.3. Französisch

Das Französische siedelte sich Anfang des 20. Jahrhunderts (1912) in Marokko an, als das Land unter französischem Protektorat stand. Zu diesem Zeitpunkt wurde sie zur offiziellen Amtssprache ernannt. Unter der einheimischen Bevölkerung war die Sprache vor allem im Schulwesen jedoch nur wenig verbreitet, zumal nur sehr wenige marokkanische muslimische Kinder die Institution überhaupt besuchen konnten. Von etwa 8 Millionen Einwohnern absolvierten damals vor der Unabhängigkeit (1956) nur 269 ihre Matura. Das Französische verbreitete sich jedoch auch im informellen Bereich durch den alltäglichen Kontakt mit Franzosen und Beziehungen zu europäischen Kolonien anderer geographischer und sozialer Herkunft. Der Ausbau der schulischen Institutionen hat maßgeblich zu der Verbreitung der Sprache beigetragen. Vor allem in Städten und Vororten, wo 93% der Kolonisten wohnten, machte sich dies bemerkbar. Nach der Unabhängigkeit kehrte sich die Situation jedoch um, obwohl das Französische nun ein größeres Publikum erreichte. Im Schulsystem wurde ab diesem Zeitpunkt nämlich dem institutionalisierten Französisch mehr Wert beigelegt, als der gebräuchlichen spontanen Variante. (vgl. Benzakour 2012: 114f)

Französisch als Erbe der Kolonialzeit wird heute von 25-30% der marokkanischen Bevölkerung gesprochen. (vgl. ebd.: 113) Das Französische wird in Marokko als

inoffizielle Verkehrssprache benutzt und sie ist die zweite Schrift- und Hochsprache des Landes. Vor allem ihre Bedeutung in der marokkanischen Wirtschaftsstruktur und im Erziehungswesen ist zu erwähnen, da sie bis heute in den naturwissenschaftlichen, technischen und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern dominiert. (vgl. Butzke-Rudzynski 1992: 125) Das Französische ist also nicht nur als Erbe der Kolonialzeit von Bedeutung, sondern wird außerdem mit Modernität und Fortschritt verbunden:

« La langue française réfère à la colonisation et à la dépendance, mais aussi au développement, au modernisme, aux schèmes de consommation, à tous ces thèmes qui constituent le fondement du discours national. » (Grandguillaume 1983: 41)

Verwendung findet die Sprache sowohl als Schrift- und Umgangssprache als auch in informellen Situationen und wird vor allem von der gebildeten Elite benutzt. Die Haltung der Marokkaner gegenüber der französischen Sprache ist ambivalent: Sie wird einerseits als Sprache der Protektoratszeit mit Missgunst betrachtet, aber andererseits verfügt die Sprache über ein hohes Ansehen, da sie Träger der westlichen Kultur und Zivilisation ist. (vgl. Butzke-Rudzynski 1992: 126)

Das landesspezifische marokkanische Französisch hat zwei bedeutende Charakteristiken: einerseits ist es in Kontakt mit anderen lokalen Sprachen und Kulturen, andererseits ist es oft identitärer Veränderung unterworfen. In der sozialen Realität tritt die Sprache in unterschiedlichen Varietäten auf. Sie kann Ausdruck von Identität und Anerkennung oder auch elitäre Varietät oder „schlampiges Französisch“ sein. (vgl. Benzakour 2012: 113)

Was die Medien betrifft, so lässt sich diese Domäne nicht von der französischen Sprache trennen. Tageszeitungen wie *Maroc Soir*, *Matin du Sahara*, *l'Opinion*, *Libération* und *al-Bayane* werden auf Französisch verfasst und gedruckt. Der private Fernsehsender *2M* strahlt die Mehrheit seiner Sendungen in dieser Sprache aus und auch die meisten Radiosender folgen diesem Beispiel. Die wichtigste Radiostation *Radio Méditerranée Internationale* verbreitet sowohl arabische, als auch französische Inhalte. (vgl. Quitout 2001: 151f)

2.3.1 Der Status der französischen Sprache in Marokko

Vor der Einführung des französischen Protektorats kannte das Französische noch keinen offiziellen Status in Marokko. Die Sprache hatte zu dieser Zeit eine sehr geringe Stellung in der Gesellschaft, da sie noch als andersartig und fremd angesehen wurde. Sie war jedoch nicht komplett abwesend und es gab auch schon Kontakt zwischen Franzosen und Marokkanern. Unterrichtet wurde die Sprache nur aus kulturellen Gründen und war für Schriftsteller und ihre Literatur konzipiert. Die kommunikative Perspektive war damals noch nicht vorrangig und wurde nicht beachtet. Stattdessen pflegte man einen traditionellen Unterricht nach dem Modell des Lateinischen, wobei die Grammatik-Übersetzen-Methode Anklang fand. (vgl. Krikez 2005: 33ff)

Von 1912 bis 1956 lebte Marokko² unter französischem Protektorat. Während dieser 44 Jahre wurde Französisch zur offiziellen Amtssprache erklärt. Ihr Status war jedoch für die verschiedenen Bevölkerungsgruppen unterschiedlich: Für angesiedelte französische Kolonisten war sie Muttersprache während sie für einheimische Staatsbewohner wie Juden, Berber und Araber als Zweitsprache fungierte. Die Sprache erlangte hier nun die gleiche Bedeutung wie in der Metropole Frankreich. Dies wirkte sich auf die anderen Sprachen im Land einerseits positiv und andererseits negativ aus. Das Arabische wurde beispielsweise zurückgedrängt und auf den Kultur- und Religionsunterricht reduziert. Das Berberische dahingegen kannte dadurch einen Aufschwung und wurde ebenso wie das Französische in gewissen Schulen in der Atlas-Region gelehrt. Die neue Amtssprache wurde ebenso wie in Frankreich Sprache der Medien, der Administration und Verkehrssprache für Staatsangehörige unterschiedlicher Muttersprachen. Für frankophone Kinder wurde nun alle Unterrichtsfächer in allen Stufen in dieser Sprache unterrichtet und auch für Kinder muslimischer oder jüdischer Herkunft fand der Großteil des Unterrichts auf Französisch statt. Die französische Sprache war also zu diesem Zeitpunkt *langue enseignée* und der Unterrichtsinhalt orientierte sich am französischen Modell, wobei schriftliche und mündliche Kompetenzen nun gleiche Wertigkeit besaßen. (vgl. ebd.: 36ff)

² Ausgenommen hiervon ist die nördliche Region, die unter spanischem Protektorat stand, und die Stadt Tanger, die internationale Zone war.

Nach dem Protektorat 1956 erlangte Marokko seine Unabhängigkeit. Dieser Abschnitt zeichnet sich durch den Statusverlust der französischen Sprache und der erneuten Statusgewinnung der arabischen Sprache aus. Als Konsequenz dafür schwand auch der Aufschwung des Berberischen wieder. Obwohl das Französische an Anerkennung und Prestige verlor, blieb sie dennoch „extrêmement pratiquée dans la vie quotidienne des citoyens (...) comme dans l’expression culturelle, même si [elle était] officiellement considérée comme langue étrangère“ (M. Chami zitiert nach Krikez 2005: 43). Die französische Sprache behielt ebenso seinen Status im schulischen Bereich und in der Administration. (vgl. ebd.: 41ff)

Während der Unabhängigkeit gelang es Marokko also nicht, der Sprache seine überlegene Vormachtstellung abzuspochen, da sie sich in der Gesellschaft fest verankert hatte. Außerdem wurde das Französische bereits als Bestandteil der marokkanischen Identität und als Träger der Modernität angesehen. (vgl. Butzke-Rudzynski: 115f) An dieser Stelle ist anzumerken, dass es in der Gesellschaft in Kontrast zur Arabisierung auch einen Wunsch nach einer Modernisierung gegeben hat und hierfür das Französische als Träger der Modernität unerlässlich war. (vgl. Benzakour 2012: 116f)

In den 1970er bis 1980er Jahren versuchte man zunehmend die Arabisierung anzukurbeln und verstärkt zu verfolgen. Als Konsequenz dazu wurden nun viele Fächer wie Geschichte und Geographie, Physik und Chemie, Philosophie und Mathematik zuerst einmal in der Unterstufe arabisiert. In der Oberstufe konnte dieser Prozess zu diesem Zeitpunkt (noch) nicht vollendet werden, da er von anderen Projekten wie jenes der Marokkanisierung und jenes der Generalisierung des Schulwesens begleitet wurde. Durch diese Arabisierung verlor die französische Sprache auch im Schulwesen an Terrain, konnte jedoch in der Oberstufe und der Universität als Unterrichtssprache bei wissenschaftlichen und technischen Disziplinen bestehen bleiben. Dem Französischen konnte nun kein eindeutiger Status mehr zugeordnet werden, da seine Funktion nun mehrdeutig war. (vgl. ebd.: 49f)

Ab Ende der 80er Jahre wurde nun auch der Arabisierungsprozess in der Oberstufe fortgeführt und umgesetzt. (vgl. ebd.: 60) Das Französische findet vor allem im Schulwesen höheren Anklang als andere Fremdsprachen wie das

Englische oder das Spanische und wird schon in der ersten oder zweiten Klasse Grundschule unterrichtet. (vgl. ebd.: 62)

2.3.2. Die Varietäten des Französischen in Marokko

Die Präsenz von unterschiedlichen Sprachen und Dialekten in Marokko kreiert eine Sprachensituation, die von Sprachkontakt geprägt ist. Die Ausdrücke und Varietäten, die in dem Land gebräuchlich sind, werden dabei unterschiedlich und ungleich von der Bevölkerung beherrscht. Auf der einen Seite gehören dazu die ethnischen Nationalsprachen wie das Berberische und das Arabische und auf der anderen Seite zählen dazu die Kolonialsprachen wie das Französische und das Spanische. Das Französische in Marokko setzt sich also aus vielen verschiedenen Sprachen zusammen, die sich gegenseitig beeinflussen und versuchen, sich eine neue Identität aufzubauen. Es befindet sich demnach in einem ständigen Durcheinander. (vgl. Benzakour 2012: 114) Benzakour beschreibt diese Situation des Sprachkontaktes in folgendem Zitat sehr treffend:

„Au Maroc, comme dans l'ensemble du Maghreb, le français se transmet, s'acquiert, s'écrit, se dit, se vit et se transforme essentiellement sous forme de variétés.“ (Benzakour 2002: 36)

Das Französische, das in Marokko praktiziert wird, reduziert sich in Wirklichkeit nicht auf die akademische Varietät. Französische Ausdrücke sind an jeder Ecke auf Plakaten und Werbetafeln wiederzufinden. Sie sind im nationalen Radio und Fernsehen zu hören, in der Zeitung zu lesen und selbst Rezepte werden auf Französisch ausgestellt. Die Sprache ist also in Marokko nicht nur als elitäre Varietät, sondern auch als *variété basse* und *variété appropriée* omnipräsent.

Auch andere Varietäten lassen sich beobachten, die von einer kleineren Gruppe in der Gesellschaft gesprochen werden. Dazu gehören das *français basilectal* und das *français mésolectal*. Ersteres ist in den urbanen Zentren angesiedelt und wird von den Sprechern einfach an Ort und Stelle erlernt. Die Interaktionsfunktion und die Einsatzmöglichkeiten der Varietät sind jedoch sehr beschränkt. Das *français mésolectal* zeichnet sich durch seine Neologismen und seine Entlehnungen aus dem Arabischen aus. Diese Varietät ist in den Medien und in der Presse sehr verbreitet und wird vor allem von Personen, die das Französische beruflich brauchen, verwendet (zum Beispiel von Lehrpersonen). (vgl. ebd. 118ff) Das

français mésolectal ist die verbreitetste, lebendigste und typischste Varietät des Französischen in Marokko und im gesamten Maghreb. (vgl. Benzakour 2002: 34)

2.4. Spanisch

Im Jahre 1492 traf die spanische Sprache auf marokkanisches Festland als Grenada fiel und Mauresken und Juden aus dem Land vertrieben wurden. Sie verbreitete und verstärkte sich Ende des 19. Jahrhunderts als Folge der spanischen Kolonisation. (vgl. Quitout 2007: 86) Um 1880 war Spanisch also die dominierende Sprache in den Städten der Nordküste Marokkos, zu denen Tanger, Tétouan, Mogador, Casablanca, Mazagan und Rabat zählen. Zu dieser Zeit gründeten spanische Franziskaner missionarische Schulen, die einerseits den Bedarf an schulischen Institutionen deckten und andererseits auch marokkanische Kinder anwarben. (vgl. ebd.: 50) Nach der Unabhängigkeit des Landes im Jahre 1956 verlor das Spanische jedoch wieder an Bedeutung und blieb nur noch in wenigen Städten wie Tanger, Tétouan und Nador und in Gebieten, die sich in nächster Nähe zu Spanien befinden, erhalten. Hier blieb die Sprache als Kommunikationsmittel im alltäglichen Leben und in den Familien erhalten. Heute ist es noch so, dass Spanisch in der Sekundarstufe und an den Universitäten gelehrt wird. Die starke Präsenz der spanischen Medien unterstützt möglicherweise die Aufrechterhaltung und Verbreitung der spanischen Kultur und Sprache in Marokko. Die soziolinguistischen Funktionen des Spanischen verschwinden jedoch nach und nach seit der Unabhängigkeit, weil ein starkes Konkurrenzverhalten zum Französischen besteht. Vor allem in Administration, Schulwesen und Ökonomie werden Arabisch und Französisch bevorzugt verwendet. (vgl. ebd.: 86)

Es kann also angenommen werden, dass in formellen und informellen Kommunikationssituationen vorwiegend Französisch oder Arabisch verwendet werden und diese Sprachen die soziolinguistischen Funktionen des Spanischen, wie die Ausdrucks- und Darstellungsfunktionen, schon weitgehend übernommen haben.

2.5. Englisch

Englisch wurde während des zweiten Weltkrieges in Marokko eingeführt, als Amerika Militärbasen im Land errichtete. Die Sprache ist also im Gegensatz zum Französischen und zum Spanischen kein Symbol des Kolonialismus. Die Präsenz der englischen Sprache wurde anschließend durch den Tourismus, durch das Internet, die ökonomische und soziale Globalisierung und durch die Verbreitung anglophoner Musik angekurbelt. Ihr internationaler Status als Sprache der Forschung, Technologie und Diversität haben auch zu ihrer Expansion beigetragen. Sie wird als die am schnellsten wachsende Sprache in Marokko angesehen. Die Regierung unternimmt nun in Kollaboration mit englischen Lehrern Maßnahmen für den vermehrten Einsatz der Sprache im Schulwesen. Möglicherweise könnte sie in Zukunft das Französische als erste Fremdsprache in diesem Sektor ersetzen. (vgl. Anhang - Vortrag im Instituto Cervantes de Tétouan, 27.2.2017)

Englisch kennt also noch eine sehr schwache Position in der marokkanischen Sprachenlandschaft, jedoch verbreitet sie sich langsam aber sicher im Land. Ein Grund dafür ist ihr guter internationaler und dynamischer Status, da sie sich als Weltsprache durchgesetzt hat. Sie wird deshalb auch, neben dem Französischen, mit Modernität assoziiert. (vgl. Quitout 2007: 89f)

2.6. Sprachenpolitik

Wenn man die Frankophonie mit ihren Problemen und Auswirkungen auf das Land Marokko genauer betrachten will, so muss man auch die dazugehörige Sprachenpolitik genauer unter die Lupe nehmen und diese zuerst einmal definieren. So meint Sprachenpolitik ethnologische Maßnahmen und staatliche Regelungen, die die staatsrechtliche Geltung der Sprache einer Volksgruppe oder Nationalität betreffen. Auch wird darunter die Summe von politischen Initiativen definiert, die eine Sprache in ihrer öffentlichen Geltung, Funktionstüchtigkeit und Verbreitung schützen. Die Sprachenpolitik ist Teil der Gesamtpolitik sowie der Innen- und Außenpolitik. (vgl. Butzke-Rudzynski 1992: 13f)

Die Sprachenpolitik hat vor allem in mehrsprachigen Ländern Einfluss auf den Spracherhalt (Mehrsprachigkeit bleibt über einen langen Zeitraum stabil) und den Sprachwechsel (Mehrsprachigkeit wird zugunsten einer einzigen Sprache aufgeben) in der Gesellschaft. (vgl. Riehl 2014: 79) Dies umfasst Maßnahmen und

Regeln, die den Status und die gesellschaftliche Funktion von mehreren Sprachen beeinflussen. Planungen auf politischer Ebene, Interventionen oder direktes Eingreifen in einer bestimmten Sprachsituation haben zum Ziel, die natürliche Sprachpraxis innerhalb einer bestimmten Gruppe zu verändern. Es werden also Gesetze und Verordnungen festgelegt, um den Status von Sprachen zu definieren. Dazu gehört das Schaffen von Wörterbüchern und Grammatiken. Ebenso werden Institutionen wie Schule und Kirche für die Durchsetzung der Sprachenpolitik herangezogen. Auch Medien spielen hier eine zentrale Rolle, da sie die Verbreitung von neuen Sprachregelungen ankurbeln. (vgl. ebd.: 72f)

Der politische Einfluss auf sprachliche Gewohnheiten vollzieht sich einerseits durch politische Institutionen, andererseits durch nicht-institutionalisierte Machtverhältnisse. Der Fremdsprachenunterricht in Marokko wird beispielsweise auch von der Politik beeinflusst. Diese ist unter anderem für die verwendeten Sprachen im Unterricht und deren Gewichtung, die Aufnahme von Sprachen unter die verpflichtenden Fächer und für die Entscheidungen über den Umfang und die Intensität des Fremdsprachenunterrichts verantwortlich. Durch die von Frankreich betriebene Bildungspolitik in Marokko werden auch die Schüler beeinflusst. Sie ist Drahtzieher der hier vorherrschenden konfliktreichen und problematischen Lage im Schulsystem. (vgl. Butzke-Rudzynski 1992: 15)

Anfang des 20. Jahrhunderts, als Marokko französisches Protektorat war, betrieb Frankreich eine Politik der völligen Angleichung der Kolonien an das Vorbild des Mutterlandes. Dies machte sich vor allem im Verwaltungs- und Schulwesen bemerkbar. (vgl. ebd.: 50) Frankreich griff also gezielt in die Sprachgewohnheiten des Landes ein. Dadurch sollte die Minderwertigkeit der traditionellen Bildung ausgeglichen und der religiöse Charakter des Unterrichts geändert werden. Das marokkanische Schulwesen wurde jedoch nicht komplett zerstört. Denn das traditionelle marokkanische, jüdische und französische System existierten zunächst nebeneinander. (vgl. ebd.: 71)

Ebenso wie Frankreich versuchte, seine Sprache durch gezielt handelnde Institutionen zu verbreiten und zu pflegen, unternahmen die Maghreb-Staaten Maßnahmen für die Verbreitung der arabischen Sprache. Das Ziel war mithilfe der Politik die Vereinheitlichung der landesspezifischen arabischen Varietäten zu

erreichen. (vgl. ebd.: 113) Auf sprachenspolitischer Ebene sind Termini wie Arabisierung und Globalisierung unausweichlich und allgegenwärtig. Darum wird darauf in den nächsten beiden Unterkapiteln auf die Definition und den Konflikt, der sich zwischen den beiden Prozessen herauskristallisiert, eingegangen.

2.6.1. Die Arabisierungspolitik und ihre Probleme

Die Arabisierung stellte ein Problem für Nationen dar, die eine Periode der Kolonialisierung miterlebt haben, währenddessen das Französische als offizielle Sprache eingeführt und verwendet wurde. Zu diesen Nationen zählen die Maghreb Staaten, die seit ihrer Unabhängigkeit 1956 (Tunesien und Marokko) beziehungsweise 1962 (Algerien) von französischen Einflüssen dominiert werden. Vor allem im administrativen, ökologischen und schulischen Bereich griff diese Neuerung besonders durch. Seit dem Beginn der Unabhängigkeit hat sich jedoch ein Arabisierungswunsch in der Gesellschaft manifestiert mit dem Ziel, die arabische Sprache wieder zur offiziellen Amtssprache zu deklarieren. Es wurde also eine kulturelle De-Kolonialisierung gefordert, die dem Arabischen wieder die administrativen, ökologischen und schulischen Bereiche zuerkennen sollte. Das Französische sollte zum Beispiel als Fremdsprache und nicht mehr als Unterrichtssprache gelehrt werden. (vgl. Grandguillaume 1983: 29) Dadurch wollte man die kulturelle Identität und die eigene Persönlichkeit des jeweiligen Landes wiederherstellen. Jedoch verankerte sich die französische Sprache so sehr in der maghrebischen Gesellschaft, dass eine erneute Sprachenumstellung soziale, politische, kulturelle Konsequenzen nach sich zog. Die Arabisierung wurde folglich zum konfliktgeladenen Problem. (vgl. ebd.: 9)

In den drei Maghreb Staaten Marokko, Tunesien und Algerien stellt die Arabisierung auch heute noch ein unantastbares und unumstößliches Ziel der nationalen Konstruktion dar. Die praktische Durchführung und das Erreichen dieses Zieles bringt immer noch Probleme mit sich, wie zum Beispiel die Schwierigkeit des Loslösen von der französischen Sprache. In der Gesellschaft kann man teilweise sogar einen stillen Widerstand gegen den Prozess der Arabisierung wahrnehmen. Auch gibt es ein Wechselspiel zwischen Ablehnung und Anziehung, die gegenüber der arabischen Sprache verspürt wird. Als allgemeines Problem wird jedoch auch die mangelnde konsequente und schnelle

Durchführung der Arabisierung betont. Es kann also zusammenfassend gesagt werden, dass es im Maghreb zwar die offizielle Absicht einer Arabisierung gibt, jedoch auch ein prinzipielles Misstrauen gegenüber der arabischen Sprache und ihrer Kultur herrscht. (vgl. ebd.: 29ff)

Wie hier dargestellt wird, ist eine schnelle und konfliktfreie Realisierung der Arabisierungspolitik aus mehreren Gründen nicht möglich. Die feste Verankerung der französischen Sprache in der Gesellschaft und vor allem im Schulsystem erschwert maßgeblich die Umsetzung. Außerdem verbreitet sich in der marokkanischen Gesellschaft der Wunsch nach einer Globalisierung, die jedoch das Französische als Träger der Modernität braucht:

« En effet, c'est par sa fonction de langue d'enseignement [...] que le maintien du français [...] exacerba les sensibilités et opposa les traditionalistes arabo-islamistes, qui voulaient une arabisation totale, aux technocrates modernes, qui pensaient, au contraire, que seule la conservation de la langue française pouvait faire accéder le pays à la modernité. » (Benzakour 2012: 116f)

Die Kluft zwischen Globalisierung und Arabisierung wird nun im nächsten Kapitel näher behandelt.

2.6.2. Globalisierung versus Arabisierung

Globalisierung wird in diesem Kapitel nur als sprachliche Globalisierung verstanden, die sowohl das Englische als auch das Französische einschließt. Arabisierung steht diesem Begriff kontrastiv gegenüber. Die Frage, die sich hier herauskristallisiert, ist jene, wie die Sprachenpolitik mit der Differenz zwischen Globalisierung und Arabisierung umgeht.

Jede Sprache ist zunächst nur ein notwendiges Kommunikationsmittel, jedoch überträgt sie nach und nach ihre Werte und Ideen auf die Welt des jeweiligen Benutzers. Französisch und Englisch werden im Maghreb als *lingua franca* verwendet und fungieren somit als Mittel zur Überwindung sprachlicher Barrieren. Andere Sprachformen wie das Arabische werden dabei aus bestimmten Bereichen verdrängt und sogar entarabisiert und sprachlich verwestlich. Englisch und Französisch verstärken somit die sozialen und sprachlichen Unterschiede zwischen Elite und Nicht-Elite. (vgl. Kühnel 2007: 62f) Eine sprachliche

Teilglobalisierung erfolgt nun durch das Französische im Maghreb, um frankophone Spracheinflusszonen zu sichern, denn die Sprache kann dem Druck des Englischen als Weltsprache nicht standhalten. Aus diesem Grund wird versucht wenigstens in Afrika sprachlichen Pluralismus und kulturelle Vielfalt durchzusetzen. Die Frankophonie wird als kultureller und wirtschaftlicher Gegenpol zur amerikanischen Globalisierung gesehen (vgl. ebd.: 67ff) und um sie zu stabilisieren wird das Bildungswesen immer wichtiger. Besonders in Marokko ist die internationale Frankophonie vor allem eine Bildungsfrankophonie. In diesem Sektor wird neben der Frankophonie auch die Frankographie verstärkt gefördert, vor allem im Rahmen der Alphabetisierung. Jedoch wirkt sich dies negativ auf die Arabisierung und Alphabetisierung des Arabischen aus. (vgl. ebd.: 71).

Die sprachliche Globalisierung der Araber greift dort am ehesten, wo es keine Hoch-Arabisierung oder eine zu ideologisierte Sprachenpolitik gibt. Letzteres lässt sich dabei in eine *Sprachenpolitik von oben* (Vorschriften und Anweisungen von der Regierung) und eine *Sprachenpolitik von unten* einteilen (Akzeptanz von Anordnungen durch die Bevölkerung). Dieser politische Sektor gehört in den meisten arabischen Ländern zur Kulturpolitik dazu und ist deshalb politisiert und instrumentalisiert. (vgl. ebd.: 75) Besonders in Marokko existiert das Problem, dass es keine klare Linie in der Sprachenpolitik gibt und nationale Sprachrealitäten oft nicht anerkannt werden. Dazu gehören laut Kühnel die Akzeptanz des marokkanischen Arabisch als Muttersprache und Hauptkommunikationsmittel sowie die Entheiligung des Hocharabischen. Durch die Bedrohung seitens der anglophonen und frankophonen Globalisierung auf den arabophonen Nahen Osten wird die Bedeutung eines modernen verwestlichten Hoch-Arabisch als internationale Schriftsprache immer wichtiger. Doch das bisherige Problem war die uneinheitliche Arabisierung und Standardisierung der Sprache durch Ministerien und Institutionen. (vgl. ebd.: 77) Bei der Arabisierung ist immer zwischen schriftlicher und mündlicher Arabisierung zu unterscheiden, welche sich im Maghreb nur in bestimmten Regionen durchsetzt, die die Bevölkerungsgruppen unterschiedlich stark betrifft. In Marokko ist hier der Analphabetismus noch besonders zu erwähnen. (vgl. ebd.: 80)

Arabisch wird oft mit der Vergangenheit assoziiert während Englisch und

Französisch mit der Moderne und der Zukunft in Verbindung gebracht werden. (vgl. ebd.: 89) Darum ist es nicht überraschend, dass Globalisierung versus Arabisierung meist nur in eine Richtung stattfindet und zwar in Richtung Nahost. (vgl. ebd.: 90) Im arabischen Raum überwiegt auch oft eine kritische Haltung gegenüber der Arabisierung. (vgl. ebd.: 95)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die anglophone und frankophone Globalisierung gleichzeitig die Hoch-Arabisierung fördert und hemmt, Englisch und Französisch sind also in vielen Bereichen als gleichwertige Konkurrenten zum Arabischen zu verstehen. Die Globalisierung befindet sich jedoch noch am Anfang und greift mehr in der Stadt als am Land. (vgl. ebd. 112)

3. Mehrsprachigkeit

Da Marokko durch seine vielen Sprachen gekennzeichnet ist, die in ständigem Kontakt zueinanderstehen, ist es wichtig zu erläutern, wie dieser Sprachkontakt in der Realität aussieht, das heißt welche Formen der Mehrsprachigkeit in Marokko bestehen. Zuerst gilt es jedoch, den Begriff „Mehrsprachigkeit“ zu definieren, um ein besseres Verständnis der Thematik zu erreichen.

3.1. Begriffsdefinition

Im Metzler Lexikon Sprache wird Mehrsprachigkeit unter Multilingualismus angeführt. Der Terminus bezeichnet den Zustand einzelner Personen oder einer sozialen Gemeinschaft, die für die tägliche Kommunikation mehrere unterschiedliche Sprachen verwenden. (vgl. Glück 2010: 445) Von Mehrsprachigkeit spricht man also, wenn mehrere Sprachen in der Gesellschaft miteinander in Kontakt treten. Kremnitz zitiert hierzu Braun in seinem Werk *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit*.

„Unter Mehrsprachigkeit ist aktive vollendete Gleichbeherrschung zweier oder mehrerer Sprachen zu verstehen, ohne Rücksicht darauf, wie sie erworben sind.“ (Braun zitiert nach Kremnitz 1990: 21)

Sehr interessant ist hier auch, dass Braun die Gründe für den Erwerb der Sprachen außer Acht lässt und gleiche Kompetenzen in den Sprachen annimmt. Breton setzt hier dagegen an, indem er sagt, dass eine mehrsprachige Person als « un individu capable, sinon de s'exprimer en plusieurs langues, du moins ayant suffisamment de connaissances pour comprendre, et utiliser des messages émis en diverses langues » (Breton 1991: 20) zu verstehen ist. Wichtig bei dieser Definition ist also nicht wie bei Braun die Gleichbeherrschung der Sprachen, sondern dass sich eine Person in mehreren Sprachen ausdrücken kann oder diese zumindest versteht. Gründe für Mehrsprachigkeit, wie Umzug und Nachbarschaftsverhältnisse, werden auch von ihm angeführt:

« Une situation de plurilinguisme peut toucher des groupes entiers qui ont été amenés à apprendre plusieurs langues, par suite de voisinage avec d'autres groupes linguistiques ou de transplantation géographique. » (ebd.)

Mehrsprachigkeit entsteht in vielen Ländern also aufgrund von Gruppenbildung verschiedener Ethnien oder sprachlichen Minderheiten und auch aufgrund von

Migration. Unsere Welt ist deshalb ständig durch Sprachkontakt geprägt, der Formen wie Diglossie oder Plurilingualität annehmen kann, und nur sehr selten in stabiler Form vorkommt. Das heißt, es existiert eine Dynamik zwischen den Sprachen und somit eine Dynamik des Sprachkontaktes. Wir sollten uns also darüber bewusstwerden, dass unsere Menschheit mit Unterschiedlichkeit konfrontiert ist und Sprachkontakt ein immer allgemein gültigeres Phänomen darstellt. (vgl. Coste/ Hébrard 1991:8) Auch auf lange Sicht betrachtet wird mit Migration als Form von Mobilität zu rechnen sein, wodurch auch das Festhalten der bereits sesshaft Gewordenen an ihren Sprachen und Varietäten, die sich nach der Migration entwickeln, zunimmt. (vgl. Gogolin 2008: 15)

Der Mehrsprachigkeit wurde lange Zeit ein problematischer Charakter zugeordnet, da befürchtet wurde, dass sich Sprecher nicht ganz zu einer Sprache zugehörig fühlen, wenn sie sich in mehreren Sprachen bewegen. Auch hätte dies negative Auswirkungen auf die sprachlichen Kompetenzen und das Identitätsgefühl. Diese Sichtweise hat sich jedoch geändert und Mehrsprachigkeit wird heute viel positiver konnotiert und sogar als Erfahrungsvorsprung angesehen, der von Einsprachigen kaum einzuholen ist. (vgl. Kremnitz 1997: 29) Die vorherige weitgehende Ablehnung der Mehrsprachigkeit hat sich also zu einer Art Bewunderung zum Guten verändert.

In Marokko findet man je nach sprachpolitischem Standpunkt einen Bilingualismus (Arabisch-Französisch), einen Trilingualismus (Arabisch-Berberisch-Französisch) und einen Quatrolinguismus (Arabisch-Berberisch-Französisch-Spanisch) vor. Die Mehrsprachigkeit wird jedoch noch komplexer, wenn man die Varianten und Dialekte des Arabischen und Berberischen berücksichtigt. (vgl. Kühnel 2007: 362) Khatibi kommt zu dem Schluss, dass Mehrsprachigkeit in Marokko keineswegs ein neueres Phänomen darstellt:

« [...] nous, les Maghrébins, nous avons mis quatorze siècles pour apprendre la langue arabe (à peu près), plus d'un siècle pour apprendre le français (à peu près) ; et depuis des temps immémoriaux, nous n'avons pas su écrire le berbère. C'est dire que le bilinguisme et le plurilinguisme ne sont pas, dans ces régions, des faits récents. Le paysage linguistique maghrébin est encore plurilingue : diglossie (entre l'arabe et le dialectal), le berbère, le français, l'espagnol au nord et au sud du Maroc. » (Khatibi 1983: 179)

3.2. Dimensionen von Mehrsprachigkeit

Der Begriff *Plurilingualität* meint immer gleichzeitig Mehrsprachigkeit von Personen, also *individuelle Mehrsprachigkeit*, und Mehrsprachigkeit von Kollektivitäten, auch genannt *kollektive Mehrsprachigkeit*. Er kennt also eine doppelte Bedeutung. (vgl. Christ 1998: 337) In einem nächsten Schritt wird also auf gesellschaftliche, individuelle und institutionelle Aspekte der Mehrsprachigkeit eingegangen, die nicht nur miteinander in einer Gesellschaft koexistieren, sondern auch in einem oft widersprüchlichen und komplexen Verhältnis zueinanderstehen. (vgl. Kremnitz 1990: 23) Während sich individuelle Mehrsprachigkeit auf einen einzelnen Sprecher bezieht, meint die gesellschaftliche Form den Sprachgebrauch in mehrsprachigen Regionen und die institutionelle Form die Verwendung von mehreren Arbeitssprachen in Institutionen. (vgl. Riehl 2014: 12)

3.2.1. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Sprechen ist zunächst eine Tätigkeit des einzelnen, das sich jedoch auch ständig in Interaktion mit anderen vollzieht und somit gesellschaftlichen Charakter aufweist. Ein einzelner Sprecher in der Gruppe hat ebenso Einfluss auf das Gruppengespräch wie auch die Gruppe wiederum auf sein Verhalten. Das bedeutet, dass die Redegewohnheiten in einer Gemeinschaft unterschiedlicher gesellschaftlicher Bewertung unterliegen. Sprache wird damit zum Faktor gesellschaftlicher Macht, denn die Bewertung die das Sprechen des Einzelnen durch die Gruppe erfährt, hat für seine weitere Sprechfähigkeit Folgen. Während Zustimmung als Ermutigung empfunden wird, kann Ablehnung auf längere Zeit entmutigen. (vgl. Kremnitz 1990: 11) Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ist eine Form der gesellschaftlichen Auseinandersetzung, die von den Formen der einzelnen Gesellschaften abhängt. Je mehr Sprachen oder Varietäten in einer Gesellschaft verwendet werden, desto schwieriger wird es für die Sprecher, sie alle zu beherrschen. Aus diesem Grund wird oft in der Gesellschaft eine Verkehrssprache festgelegt, die in der Kommunikation zwischen verschiedenen Gruppen Anwendung findet. Diese Kommunikationssituationen findet man vorwiegend in Afrika und Asien wieder, wo sie weitverbreitet sind als beispielsweise in Europa. (vgl. ebd.: 38) Wenn zwei oder mehreren sprachliche Varietäten in komplementären Funktionen auftreten so lassen sich

gesellschaftliche Ungleichheiten beobachten. Solche Situationen enthalten ein Konfliktpotential, sie müssen jedoch nicht zu einem realen Konflikt führen. Sprachgruppen reagieren nämlich oft unterschiedlich auf die sozialen Ungleichheiten, da ihre gesellschaftlichen Interessen verschieden sind. (vgl. ebd.: 39f)

Unter Gesellschaft werden die nicht staatlich organisierten und nicht institutionalisierten Aspekte des Staates verstanden, in der lose miteinander verbundene Gruppen zusammenleben. Diese Gruppen haben ganz unterschiedliche Verhaltensformen und Wertvorstellungen. Jedoch teilen sie die grundlegenden Organisationsformen und auch einige wenige Gemeinsamkeiten, wie zum Beispiel gemeinsame Traditionen und Verhaltensweisen, miteinander. Es kann also gesagt werden, dass sich Gesellschaft aus zwei oder mehreren Teilgesellschaften bildet, die sich unter anderem durch ihre Sprache unterscheiden. (vgl. ebd.: 71) Koexistieren mehrere Sprachen in einer Gesellschaft, so werden ihnen auch unterschiedliche Bewertungen zugesprochen, das heißt sie haben ein gewisses Prestige. Die vorherrschende Sprache wird zur Zielsprache und sie gewährt somit auch Zugang zu allen gesellschaftlichen Positionen. Aus diesem Grund wollen alle Bevölkerungsgruppen die Zielsprache beherrschen. (vgl. ebd.: 74)

3.2.1.1. Diglossie

Eine Folge der Mehrsprachigkeit ist die Verteilung der Sprachen auf bestimmte Bereiche wie Familie, Freunde, Arbeitsplatz und Institutionen. Das Konzept der Einteilung in diese unterschiedlichen Domänen stammt von Ferguson. (vgl. Riehl 2014: 66) Nach ihm stellt Diglossie eine besondere Form der Mehrsprachigkeit dar, bei der sich eine H-Varietät (high) und eine oder mehrere L-Varietäten (low) gegenüberstehen:

„Diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language [...], there is a divergent, highly codified [...] superposed variety, the vehicle of a large and respected body of literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most [sic!] written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation.“ (Ferguson zitiert nach Kremnitz 1990: 28f)

Die H-Varietät wird also im Schulsystem erlernt und in formalen Situationen verwendet, während die L-Varietät wahrscheinlich auf natürliche Weise, also im Alltag im Gespräch mit Familie und Freunden, erworben und bei informellen Situationen verwendet wird. Interessant ist auch, dass Ferguson hier von Diglossie als *relativ stabile Sprachsituation* spricht. Er nimmt also an, dass die Bereiche des Sprachgebrauchs mehr oder weniger dauerhaft fixiert sind, wobei er die Veränderungen im Sprachgebrauch durch Veränderungen innerhalb der Gesellschaft außer Acht lässt. (vgl. Kremnitz 1990: 84f)

Die beiden Sprachen oder Varietäten unterscheiden sich hinsichtlich Prestige, Status und ihrer kommunikativen Funktionen voneinander. Diese gesellschaftlich auftretende Zweisprachigkeit ist also nicht zuletzt Indikator für das Vorkommen einer Konfliktsituation zwischen den Sprechern in modernen Gesellschaften. Bei Kommunikationssituationen wird dann die sprachliche Dominanz immer wieder neu festgelegt. (vgl. Kremnitz 1997: 29) Nach Ferguson kann die Diglossie-Situation auch ins Wanken gebracht werden. Soziale Stigmatisierung kann beispielsweise zum Verschwinden der L-Varietät beitragen. Doch andererseits kann das Gefühl der Gruppenidentität zu ihrer Aufwertung führen.

Fishman dehnt das Konzept von Ferguson noch weiter aus. Er sieht die Diglossie-Situation als gesellschaftliches Arrangement, in der Zweisprachigkeit institutionell verankert ist. Sprachen und Varietäten werden also in unterschiedlichen Kontexten erworben. Die L-Varietät wird zuhause als Erstsprache erlernt und ein Leben lang benutzt, während die H-Varietät später außerhalb des Hauses, meist in Institutionen, gelernt wird. Fishman betont auch, dass der Zutritt zu bestimmten Institutionen wie Schule und Universität die Kenntnis der H-Varietät verlangt. Diese wird von den Sprechern höher eingestuft als die L-Varietät, die vor allem im informellen Kontext gebraucht wird. In vielen Sprachgemeinschaften gibt es jedoch nicht nur zwei Varietäten, sondern mehrere, die nebeneinander gesprochen werden. Im Maghreb findet man zum Beispiel das klassische Arabisch und das Französische als H-Varietät neben dem Maghrebinischen als L-Varietät wieder. Diese Situation nennt man Triglossie. In Osteuropa kommen dagegen noch mehr als drei Varietäten in einer Polyglossie vor. (vgl. Riehl 2014: 66f)

Die Situation der Triglossie lässt sich in Marokko in zwei Diglossie-Situationen aufspalten. Zwischen dem in Bildungsstätten erworbenen Hocharabisch (high) und der Muttersprache, dem marokkanischen Arabisch (low), lässt sich eine diglossische Situation erkennen. Andererseits herrscht eine Diglossie zwischen dem Französischen (high) und dem marokkanischen Arabisch (low). Die beiden Sprachen (high und low) ergänzen sich jeweils in komplementärer Weise, da sie verschiedene gesellschaftliche Bereiche abdecken. Das Französische fungiert ebenso wie das klassische Arabisch als Hochsprache, dessen Kenntnis für bestimmte gesellschaftliche Bereiche wie Erziehungswesen, Verwaltung, Wirtschaft und Technik notwendig ist. (vgl. Butzke-Rudzynski 1992: 126f) In Bezug auf die mediale Diglossie lässt sich anmerken, dass Französisch heutzutage in diesem Bereich sicherlich stärker verwendet wird als Arabisch, obwohl sich die Funktionen der Sprache im Laufe der Zeit zu ihrem Nachteil verändert haben und die Zahl der Sprecher abnahm.

3.3.2. Individuelle Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit gewinnt durch die Globalisierung, Migration und die weltweite Mobilität immer mehr an Bedeutung und betrifft vor allem das Individuum und seine sprachliche Entwicklung. (vgl. Hu 2011: 125) Mehrsprachigkeit ist also nicht nur ein gesellschaftliches Phänomen, sondern auch ein Individuelles, da sie von jedem unterschiedlich gelebt und erlebt wird. Es kann also gesagt werden, dass erst die Summe dieser sehr persönlichen Erfahrungen die gesellschaftliche Situation ausmachen. Und auch die Gesellschaft hat Einfluss auf die Erfahrung und die Praxis des Einzelnen, wodurch eine Art gegenseitige Beeinflussung und Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft entsteht. (vgl. Kremnitz 1990: 54) Das heißt, individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sind quasi aneinandergesekoppelt und lassen sich nicht trennen.

Die Sprachen in der Gesellschaft werden vom Individuum in ihren Wertungen und ihrem Gebrauch als weitgehend vorgegeben erlebt womit auch ein Wissen über die Sprachverwendung in den jeweiligen Situationen zusammenhängt. Wird die Sprache nicht beherrscht, so kann man diese umgehen oder sich Hilfe holen. Diese Erfahrungen führen dazu, dass der Sprecher den Status der Sprachen in seiner Gesellschaft kennt und macht ihm deutlich, wie wichtig es sein kann, diese

Sprache zu beherrschen damit sie Zielsprache für alle wird. (vgl. ebd.: 58) Bei gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit stehen immer mehrere Sprachen miteinander in Kontakt und die jeweiligen Sprecher haben Kenntnis über ihre Verschiedenheit, die sowohl positiv als auch negativ bewertet werden kann. Wenn sich nun eine einzelne Person zu einer Sprachgruppe bekennt, so schließt sie sich von den anderen aus, da die Sprache nicht die gleiche wie jene der Gesprächspartner ist. Folglich übernehmen Sprecher einer Sprache oder Varietät nach einer gewissen Zeit die Abwertung und erkennen die Unterlegenheit und geringere Leistungsfähigkeit ihrer Sprache gegenüber der anderen. (vgl. ebd.: 56) In einer sprachlichen Konfliktsituation hat der Sprecher die Möglichkeit eine der folgenden Haltungen einzunehmen: das Verlassen der eigenen Gruppe um sich in die herrschende Gruppe einzuordnen, das Verstärken der Bindung zur eigenen Gruppe und das damit verbundene Verlassen der herrschenden Gruppe oder das Verbinden der widersprüchlichen Erfahrungen beider Gruppen. (vgl. ebd.: 60f)

Sprechen ist ein wichtiges Element der Selbstdarstellung (vgl. ebd.: 14). Folglich ist Sprache ein wichtiger Bestandteil der Bildung von Identität und ebenso wie sich Identität verändert, so verändert sich auch sprachliches Verhalten. (vgl. ebd.: 103) Der Mensch nimmt sich als Mitglied verschiedener Gruppen wahr, die anhand von Geschlecht, Rasse, Beruf, Religion, soziale Gruppe, Alter und Wohnort gebildet werden können. Diese Faktoren identifizieren das Individuum und situieren das Selbst in einer bestimmten Situation. Je nach Situation und Gesprächspartner ist eine andere Identität relevant, da diese Faktoren eine unterschiedliche Gewichtung aufweisen. Identitäten konstruieren sich also in sprachlichen Interaktionen, wobei sich der Sprecher je nach Gesprächsthema zu unterschiedlichen Gruppen zuordnen kann. Folglich kommt es zu Solidarierungen in Kommunikationssituationen, in denen sich verschiedene Gruppen zu einer *Wir-Gruppe* zusammenschließen. Im Gegenzug dazu kann das Fehlen einer eigenen Sprache und Kultur die Entwicklung der Identität von Jugendlichen negativ beeinflussen. (vgl. Riehl 2014: 80f)

Individuelle Mehrsprachigkeit kann durch unterschiedliche Zugänge erworben werden: entweder ungesteuert durch die Umwelt oder gesteuert im Unterricht. Dabei spielt das Alter eine große Rolle und ob eine Sprache als Zweitsprache oder

als eine dritte oder weitere Sprache erlernt wird. (vgl. ebd.: 99) Im folgenden Abschnitt wird nun auf Mehrsprachigkeitsdidaktik eingegangen.

3.4.3. Institutionelle Mehrsprachigkeit am Beispiel Schule

Mehrsprachigkeit ist nicht zuletzt ein zentrales Thema der heutigen Schulen, da schulisches Leben, Lehren und Lernen unter den Bedingungen einer sprachlichen und kulturellen Vielfalt stattfindet. Plurilingualität kann somit als Voraussetzung schulischen Sprachenlernens gesehen werden, zumal viele Schüler schon vor Schulbeginn mit mehr als einer Sprache konfrontiert werden oder sogar mehrsprachig aufwachsen. Außerdem ist das Lernen von mehreren Sprachen auch erklärtes Ziel schulischer Bildung, wodurch jeder Schüler neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere europäische Sprachen erlernen soll. (vgl. Hu 2011: 121f)

Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht nun, diese sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schüler in den Unterricht einfließen zu lassen und zu verbinden. Durch vernetztes Sprachenlernen wird die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts, der Sprachlernkompetenz und der Förderung der rezeptiven und produktiven Mehrsprachigkeit angestrebt. Ein an Mehrsprachigkeit orientierter Unterricht hat die Optimierung des Erlernens von nah verwandten Fremdsprachen zum Ziel. Verwandtschaftsbeziehungen zwischen Sprachen können ausgenutzt werden, um eine fremde Sprache zu verstehen, indem sprachliche Phänomene und Strukturen verglichen werden. Es geht also darum, an vorhandene Sprachlernerfahrungen und früheres Sprachwissen anzuknüpfen. Durch die Verbindung von vor- und nachgelernten Sprachen und den Sprachlernerfahrungen wird ein unproduktives Nebeneinander der Sprachen vermieden. Schüler lernen so ihre eigenen Lernprozesse selbstständig zu planen, zu evaluieren und zu überwachen. Außerdem wird erhöhtes Sprachbewusstsein und die Fähigkeit interkulturelle Vergleiche zu ziehen gefördert. (vgl. Volgger 2012: 76f)

Im Fokus der Mehrsprachigkeitsdidaktik steht die personale Mehrsprachigkeit, damit die kollektive Mehrsprachigkeit in der Realität so konfliktfrei wie möglich gelebt werden kann. Die Bildungspolitik ist dafür verantwortlich, dass dieses Ziel im Fremdsprachenunterricht verfolgt und schlussendlich erreicht wird. (vgl. Christ 1998: 357f) Umgesetzt sollte dies schon in der Grundschule werden, da hier das

Fundament der Bildung gelegt wird und noch verschiedene Ethnien und Sprachen im schulischen Kontext zusammentreffen, bevor die schulspezifische Trennung der Schüler stattfindet. (vgl. Gogolin 2008: 258)

Obwohl sich das Schulsystem für mehr Offenheit bemüht, stehen dieser Bewegung noch einige Probleme im Wege. Die didaktischen Vorschläge der Sprachenpolitik werden beispielsweise noch zu zaghaft in den Unterricht integriert und kennen keine allgemeine Gültigkeit. Schulische Mehrsprachigkeit wird also noch als eine Art Tabu angesehen. (vgl. Coste/ Hébrard 1991: 6) Außerdem fehlt es den Lehrkräften an berufs- und lebenspraktischer Kompetenz, die verhindert, dass Mehrsprachigkeit komplett in den Schulalltag einbezogen werden kann. Lehrpersonen beherrschen oft die kommunikativen Fähigkeiten nicht, die im Unterricht mittels Mehrsprachigkeit erlernt werden sollen, da sie selbst Einsprachigkeit in der Praxis und im Alltag leben. Das Berücksichtigen und das Thematisieren von Pluralität im Unterricht stellt sich deshalb als schwierig heraus. Jedoch kann die Schuld nicht nur alleine den Lehrkräften gegeben werden, sondern auch die Bildungspolitik sowie schul- und sprachbezogene Wissenschaften sollten sich darum kümmern, die Situation zu ändern. (vgl. Gogolin 1994: 90) Sprachliche Komplexität in der Schule ergibt sich nicht nur dadurch, dass weltweite Migration viele Sprachen in diesem Kontext zusammenführt, sondern auch, dass die sprachlichen Fähigkeiten jedes Einzelnen sehr individuell verschieden ausfallen können. (vgl. ebd. 2008: 17) Aus diesem Grund wäre laut Gogolin eine Neuregelung des Schulsprachenangebots anzustreben und das Problem des Lernens im mehrsprachigen Unterricht zu überdenken. Mehrsprachigkeit sollte vielmehr als Bildungsziel eingeführt werden und die vorherrschende Einsprachigkeit im Unterricht mit dem Zweck der Vereinheitlichung ablösen. (vgl. ebd.: 22) Hu thematisiert auch die fehlende integrative Vernetzung aller Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen im Unterricht und kritisiert die Verwendung einer ausschließlich additiven Form von Vielsprachigkeit. (vgl. Hu 2011: 134)

Oliviéri erwähnt auch die Schwierigkeiten des Schulsystems mit multilingualen Situationen klar zu kommen, da die Schulsprache sehr oft gleichzeitig auch Fremdsprache ist. Ein besonderer Hinblick ist hier auf den Kontinent Afrika

gerichtet:

« L'exemple africain est caractéristique de situations de multilinguisme mal relayée par l'école où l'essentiel des acquisitions s'opère à travers une langue à la fois officielle et étrangère dans des conditions particulièrement difficiles. »
(Olivieri 1991: 153)

3.3. Formen mehrsprachigen Sprechens

Wenn man mehrere Sprachen spricht, so beeinflussen sich diese Sprachen immer auch gegenseitig. Die Sprachen sind so untereinander vernetzt, dass beide Sprachen immer aktiv sind. Daraus folgen bestimmte Praktiken des mehrsprachigen Sprechens. Darunter: Sprachmischung und die Übernahme von Elementen einer anderen Sprache. (vgl. Riehl 2014: 100)

3.3.1. Sprachmischung: Code-Switching

Mehrsprachige Sprecher zeichnen sich dadurch aus, dass sie während eines Gespräches, sogar innerhalb eines Satzes, die Sprache wechseln. Dieses sehr verbreitete Phänomen in mehrsprachigen Gesellschaften nennt man Code-Switching. Dabei wird zwischen zwei oder mehreren Sprachen oder Varietäten gewechselt. Dies kann sowohl einzelne Lexeme als auch ganze Diskursabschnitte betreffen. Code-Switching umfasst das gesamte Sprachenrepertoire und ist deshalb eine sehr wichtige Komponente mehrsprachigen Sprechens. Es wird zwischen der situativen und konversationellen Variante unterschieden. Ersteres meint die Änderung der Sprache als Folge einer neuen Situation oder eines neuen Themas. So wird zum Beispiel für private Konversationen eine andere Sprache gewählt als für geschäftliche Diskurse. Zweiteres betrifft gleichbleibende Situationen. Diese konversationelle Variante hat diskursstrategische Gründe und erzielt einen kommunikativen Effekt. (vgl. Riehl 2014: 100f)

Code-Switching aktiviert durch das Wechseln der Sprache verschiedene soziale Identitäten der Sprecher. Die Wahl und das Wechseln der Sprachen werden erst während des Gespräches ausgehandelt. Ausgelöst wird dieses Phänomen durch lexikalische Übereinstimmungen oder syntaktische und phonetisch-phonologische Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen. Solche Auslösewörter erleichtern den Übergang von einer Sprache zur anderen. (vgl. ebd.: 103f)

Um spezifischer Marokko in den Blick zu nehmen, so kann man sagen, dass diese kommunikative Strategie hier sehr stark präsent ist. Code-Switching vollzieht sich in diesem Land dabei nicht nur auf individueller, sondern vor allem auf gesellschaftlicher Ebene. Man kann das Phänomen als Prozess sehen, da es sich ständig weiterentwickelt und verändert. Vor allem die junge Generation verwendet diese Art von Sprachmischung, jedoch greifen alle Bevölkerungsschichten darauf zurück. Die Anwendungskontexte sind daher vielfältig. (vgl. Ziamari 2008: 13)

3.3.2. Übertragung von einer Sprache auf die andere: Transfer

Transfer bezeichnet einen Prozess, bei dem ein bestimmtes sprachliches Element wie zum Beispiel ein Wort, ein Laut oder ein Morphem in eine andere Sprache übertragen wird. Auch kann dies den Transfer einer abstrakten sprachlichen Struktur wie der Auslautverhärtung oder einer grammatikalischen Regel wie die des Verwendens des Futurs miteinschließen. Das Ergebnis dieses Prozesses ist hier auch ausschlaggebend und wird ebenso durch den Terminus Transfer bezeichnet. Übertragen werden kann sowohl konkretes Sprachmaterial, abstrakte Strukturmuster oder Gebrauchskontexte für Wörter und Strukturen. Ersteres meint die Übernahme einzelner Lexeme aus dem Repertoire der anderen Sprache, was die einfachste Form der Entlehnung ausmacht. (vgl. Riehl 2014: 108)

Mehrsprachige Praktiken finden sich vor allem bei Sprechern wieder, die sich noch nicht ganz in dem monolingualen Modus einer Sprache zurechtfinden. Dies betrifft vor allem Migrantenkinder, die für ihre Eltern als Dolmetscher fungieren. Die bilingualen Sprachpraktiken unterscheiden sich vom Gebrauch zweier einsprachiger Praktiken, da hier keine klaren Grenzen auftreten. Somit bietet das Sprachrepertoire eines mehrsprachigen Sprechers eine größere Auswahl an Möglichkeiten, was der multilingualen Wirklichkeit in unserer modernen Gesellschaft entspricht. Wenn in einer Gesellschaft nun Mehrsprachigkeit über einen langen Zeitraum verwendet wird, konvergieren die beiden Sprachen oft. Sie bewegen sich also aufeinander zu und in Extremfällen werden sie zu sogenannten *Mischsprachen*. (vgl. ebd.: 112) Im Folgenden wird kurz auf dieses Phänomen eingegangen.

3.3.3. Gemischte Sprachen

Umfassender und intensiver Sprachkontakt kann zu einer Sprachmischung führen. Sprecher, die nur die eine oder die andere verwendete Sprache beherrschen, können diese gemischte Form dann oft nicht mehr verstehen. Bei bilingualen Mischsprachen kann zum Beispiel die Grammatik aus der einen und das Lexikon aus der anderen Sprache stammen. Eine Form von gemischter Sprache sind die „Pidgin-Sprachen“, die durch den Kontakt von mehreren Sprachen entstanden sind. Diese Sprachen sind sehr vereinfacht und dienen als Kommunikationsmedium zwischen Gruppen von Menschen, die keine gemeinsame Sprache haben. Sie zeichnen sich durch einen eingeschränkten Gebrauch und einfache Strukturen aus. Sowohl die Grammatik als auch der Grundwortschatz sind dabei durch eine Vereinfachung gekennzeichnet. Viele Pidgin-Sprachen entstanden aus dem Kontakt von europäischen mit afrikanischen und austronesischen Sprachen auf Plantagen, im Bergbau, in Schiffsmannschaften und in Zusammenhang mit der Sklaverei. Diese Sprachen werden deshalb von keiner Sprachgemeinschaft als Erstsprache verwendet. Sie sind für Sprecher der Kontaktsprachen nicht verständlich und müssen erlernt werden. Daher hat auch jeder Pidgin-Sprecher noch Kenntnisse einer anderen Sprache, in der er sich verständigen kann. Pidgin-Sprachen unterscheiden sich voneinander, da sie aus unterschiedlichen Sprachen zusammengesetzt sind, in verschiedenen Gebrauchskontexten verwendet werden und die Sprechergruppen anders zusammengesetzt sind. (vgl. Riehl 2014: 112ff)

3.4. Innere und äußere Mehrsprachigkeit

Bei der Mehrsprachigkeitsforschung werden nicht nur die eigentlichen Sprachen in Betracht genommen, sondern auch die dazugehörigen Varietäten. Demnach wird zwischen äußerer und innerer Mehrsprachigkeit unterschieden. Spricht jemand zwei unterschiedliche Standardsprachen, so bezeichnet man dies als *äußere Mehrsprachigkeit*. Spricht jemand eine Standardsprache und die dazugehörige Variante, so nennt man dies *innere Mehrsprachigkeit*. Varianten einer Sprache können entweder regional bestimmte Dialekte oder gruppenspezifische Soziolekte sein. Der Unterschied zwischen äußerer und innerer Mehrsprachigkeit besteht nun im Prestige und im Abstand zwischen den Sprachen. Varietäten besitzen durch ihre nahe Verwandtschaft sehr viele gleichlautende Wörter und gleiche

grammatische Strukturen. Dadurch kommt es zu Überlappungen und die Sprecher müssen weniger Varianten speichern als jene, die zwei unterschiedliche Sprachen beherrschen. (vgl. Riehl 2014: 16f)

Für das Beispiel Marokko lässt sich sagen, dass hier sowohl Fälle von äußerer Mehrsprachigkeit als auch von innerer Mehrsprachigkeit vorkommen. Viele Marokkaner verstehen das klassische Arabisch und sprechen zusätzlich eine arabische Varietät wie das Marokkanische. Andererseits wird die ehemalige Kolonialsprache Französisch als Verkehrs- und Schriftsprache neben dem marokkanischen Arabisch oder auch dem Berberischen benutzt.

4. Das Französische im marokkanischen Schulsystem

Da im Zuge der Feldforschung die Sprachen in schulischen Institutionen in Tétouan untersucht wurden, ist es wichtig zuvor das marokkanische Schulsystem und seinen historischen Kontext in den Blick zu nehmen. Die Rolle der Sprachen im Bildungswesen, die Herausforderungen und Schwierigkeiten werden im Anschluss dargestellt.

4.1. Geschichtlicher Hintergrund

Wie bereits erläutert, ist Marokko durch einen Multilingualismus zwischen Arabisch, Französisch und Berberisch geprägt. Das Französische wird hier auch im schulischen Kontext verwendet. Dies verleiht der Sprache einen sozio-erzieherischen Status. Zwischen dem Vertrag von Fès 1912 und der Unabhängigkeitserklärung 1956 war Französisch die Amtssprache der Politik und der Institutionen. Später gewann sie an Bedeutung, wurde zur *langue privilégiée* und folglich zur ersten Fremdsprache des Landes. Was den Status der französischen Sprache im Schulsystem in Marokko betrifft, so lassen sich drei unterschiedliche Perioden seit der Unabhängigkeit unterscheiden. Im Folgenden wird näher auf diese drei Abschnitte eingegangen. (vgl. Quitout 2007: 125)

4.1.1. Von 1956 bis Anfang der 70er Jahre

Während dieser ersten Periode verlor das Französische nicht viel an ihrer Bedeutung oder an ihren Funktionen. Obwohl die Sprache zur Fremdsprache des Landes deklariert wurde, behielt sie dennoch all ihre früheren Funktionen und stand sogar in der Rangordnung über dem Arabischen. Auch in der Administration, in der Ökonomie und in den Medien wurde sie verwendet. Deshalb waren Kompetenzen in dieser Sprache unvermeidbar. In pädagogischer Hinsicht wurde das Arabische zu dieser Zeit als *langue enseignée* und gleichzeitig als *langue d'enseignement* im Unterrichtsfach Religion verwendet. Das Französische kannte denselben Status, denn sie war Unterrichtssprache in fast allen Fächern in der Schule und an den Universitäten. Die Organisation des Unterrichts lehnte sich weitgehend an die französischen Programme an und so wurde die Sprache als *langue maternelle* und nicht als *langue étrangère* unterrichtet. Darum stellte sich in den 60er und 70er Jahren die Frage, ob dieser pädagogische Rahmen geändert werden sollte. Zudem erschienen zu dieser Zeit neue Methoden für den Unterricht.

(vgl. Quitout 2007: 126) Krikez schreibt hierzu Folgendes:

« [...] cette langue était enseignée non par elle-même et pour elle-même, ni encore moins dans une optique communicative [...] mais plutôt par et pour sa culture cultivée : civilisation, littérature, grammaire [...]. » (Krikez 2005: 48)

Hierzu lässt sich anmerken, dass es einen großen Unterschied macht, ob eine Sprache als *langue étrangère* oder *langue maternelle* unterrichtet wird. In letzterem Fall werden mündliche Kenntnisse vorausgesetzt, da angenommen wird, dass diese bereits durch Interaktionen im soziokulturellen Umfeld erworben werden. Somit liegt der Akzent ab dem ersten Jahr Grundschule auf dem Schriftlichen. (vgl. ebd.: 38) Der Vermittlung der französischen Landeskunde und Kultur wird ein besonderer Platz eingeräumt (vgl. ebd.: 39) Wenn eine Sprache im Gegensatz dazu als Fremdsprache unterrichtet wird, stehen ihre korrekte Verwendung und ihre kommunikative Funktion im Vordergrund. (vgl. ebd.: 45)

4.1.2. Von Anfang der 70er Jahre bis Mitte der 80er Jahre

Diese Periode wurde von zwei parallel verlaufenden Prozessen geprägt, die schon während der ersten Periode begannen und sich nun ausbreiteten: die Arabisierung und die Marokkanisierung. Erste Arabisierungstendenzen machten sich bereits ab den 60er Jahren bemerkbar. Während dieser Zeit wurden die geisteswissenschaftlichen Kurse im Collège arabisiert, welche in den 70er Jahren auch auf das Lycée und auf die Universitäten umgewälzt wurden. Die naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächer wurden dann von 1981 bis 1983 im Primarbereich und von 1983 bis 1986 im Collège auf Arabisch umgestellt. Die Arabisierung des Lycée und der Fakultäten erfolgte zu Mitte der 80er Jahre, jedoch nur für die geisteswissenschaftlichen Disziplinen. Naturwissenschaftliche und technische Fächer wurden in diesen Institutionen weiter auf Französisch unterrichtet. Die Marokkanisierung griff im Primarbereich schon ab dem Jahre 1966, wurde dann aber erst in den 80er Jahren in allen Bereichen umgesetzt. Durch die Arabisierung verlor die französische Sprache an Terrain, jedoch behielt sie einige Positionen. Sie blieb Unterrichtssprache für naturwissenschaftliche und technische Fächer, Arbeitssprache in der Ökonomie und Administrationssprache in den Ministerien und behielt so ihren privilegierten Charakter. Der Konkurrenzdruck zum Arabischen, offizielle Amtssprache zu dieser Zeit, nahm hier

ihren Ursprung. Der Status der französischen Sprache sorgte in dieser Periode für Verwirrung, da keine eindeutige Antwort darauf gegeben werden konnte. Die Sprache erschien als *langue d'enseignement*, *langue étrangère*, *langue étrangère privilégiée*, *langue de communication*, *langue de culture* und *langue d'ouverture sur l'Occident*. Ihr wurden also mehrere Bedeutungen beigemessen. (vgl. Quitout 2007: 126f)

4.1.3. Von der zweiten Hälfte der 80er Jahre bis heute

Zwischen 1986 und 1989 wurden die naturwissenschaftlichen und die mathematischen Disziplinen arabisiert. Ausgenommen hiervon waren jedoch die technischen Bereiche. Das Französische verlor nun definitiv seinen Status als *langue seconde* und wurde offiziell zur *première langue étrangère* erklärt. Sie behielt jedoch einige Vorteile, die hier aufgelistet werden:

- Mit der neuen Reform von 1999 wurde festgelegt, dass die Sprache bereits ab dem 2. Jahr der Primarstufe unterrichtet wird und nicht mehr ab dem 3. Jahr, so wie es vorher der Fall war. Im Gegenzug dazu wurde entschieden, dass Englisch erst ab dem Collège und andere Fremdsprachen erst im Lycée in den Unterrichtsplan einfließen sollen.
- Der Französischunterricht wurde nun verpflichtend für alle Schüler ab acht Jahren. Alle anderen Fremdsprachen sollten erst später unterrichtet werden und bleiben, bis auf Englisch, Wahlfächer.
- Die zugeteilten wöchentlichen Französischstunden wurden nun in der Unterstufe als ebenso wichtig erachtet wie in der Oberstufe.
- Die Sprache erwies sich nun als bedeutend für die Aufnahmeprüfungen an den unterschiedlichen Schulen und Universitäten.
- Französisch blieb Unterrichtssprache in den naturwissenschaftlichen, technischen und medizinischen Branchen an den Universitäten, Fachhochschulen und Institutionen. Als Sprache bestimmter Fachgebiete an den humanwissenschaftlichen und philologischen Fakultäten wurde sie ebenso eingesetzt.
- Sie blieb als Sprache der Offenheit, der Moderne, der Wissenschaft und der

Technologie erhalten. Heute wird diese Rolle jedoch eher vom Englischen übernommen, da das Französische nicht mehr als fähig angesehen wird, diese zu repräsentieren.

Seit der Veröffentlichung der neuen Unterrichtsreform ist der Status der französischen Sprache klarer dargestellt. Dadurch wurde es für Pädagogen leichter, den Inhalt, die Ziele und die passenden Methoden für den Unterricht festzulegen. (vgl. Quitout 2007: 127ff)

4.2. Einfluss durch die Arabisierung

Aufgrund der Arabisierung zwischen 1981 und 1986 findet der Unterricht ab dem ersten Schuljahr bis zur Matura in arabischer Sprache statt. Wissenschaftliche Fächer wie Mathematik, Physik-Chemie und Naturwissenschaften wurden noch bis 1989 auf Französisch unterrichtet, wodurch eine bilinguale Situation im marokkanischen Schulsystem entstand. Das Französische wird jedoch seit diesem Zeitpunkt nicht mehr als Unterrichtssprache (außer im Sprachunterricht) verwendet und findet nur mehr in Privatschulen erhöhten Anklang, wo auf Französisch unterrichtet wird. Französisch wird also in den öffentlichen Schulen nicht als Unterrichtssprache, sondern als Fremdsprache gelehrt, da sie für die meisten Schulanfänger mit 8 Jahren eine Fremdsprache darstellt. Da dieses Unterrichtsfranzösisch ein *français de France* ist, hebt es sich von der sprachlichen Realität Marokkos ab und kann sich an diese nicht anpassen. Die beiden Sprachen kennen große Differenzen. Dies ruft großen Skeptizismus seitens der Professoren hervor. Jegliche Reformen werden daher sogar von den Lehrpersonen abgelehnt. (vgl. Bourdureau 2006: 28ff)

Das Französische wird als Fremdsprache schon ab den ersten Jahren der Unterstufe unterrichtet, während Spanisch als zweite Kolonialsprache und Englisch als internationale Sprache erst ab der Oberstufe gelehrt werden. In öffentlichen Schulen stehen in der Unterstufe 8 bis 6 Französischstunden pro Woche im Lehrplan und in der Oberstufe 5 Stunden pro Woche. Im privaten Sektor wird diese sprachliche Ausbildung noch intensiviert. (vgl. Benzakour 2012: 117)

Die sprachliche Globalisierung findet vor allem im Hochschulwesen statt. Denn die Fächer mit der höchsten Rate an Bewerbern und Absolventen werden auf

Französisch abgehalten (Naturwissenschaften, Medizin, Pharmazie, Informatik). Englisch und Französisch werden als Sprachen angesehen, die die Kommunikationsfähigkeiten im Unterricht oder in der Arbeit verbessern. (vgl. Kühnel 2007: 418) Die Arabisierung der Unter- und Oberstufen ist also nicht bis zu den Universitäten durchgedrungen.

Seit 2002 werden wieder vorwiegend klassische französische Werke wie von Racine, Molière, Stendhal und Maupassant in den Unterricht eingebunden und den frankophonen marokkanischen Werken nur sehr wenig Platz eingeräumt. Im Lycée wird deshalb während der drei Jahre nur der Roman *L'inspecteur Ali* von Driss Chraïbi behandelt. Viele Lehrkräfte stellen die Auswahl der literarischen Texte sowie auch die Angleichung des marokkanischen Schulsystems an das Französische in Frage, die jedoch beide einen unterschiedlichen Kontext kennen. (vgl. Bourdureau 2006: 33f)

4.3. Das Französische in Privatschulen

Etwas mehr als 5% der Schüler besuchten im Jahr 2004 eine Privatschule. Jedoch steigt ihre Wichtigkeit von Jahr zu Jahr. Dieser Erfolg zeichnet sich durch besseres Schulmaterial, kleinere Klassen und strengere Vorgaben aus und wird als Zeichen von sozialer Abgrenzung gesehen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Platz, der dem Französischen eingeräumt wird. Viele Eltern der städtischen Mittelschicht schicken ihre Kinder nämlich in Privatschulen, weil sie wissen, dass das Französische absolute Bedingung für ihren sozialen Erfolg ist. Diese Schulen bieten einen zweisprachigen Unterricht an, der an das Programm der öffentlichen Schulen vor der Arabisierung anknüpft. Jedoch ist auch zu erwähnen, dass der Unterricht in Privatschulen auf Wissensanhäufung und Kompetenzerweiterung ausgerichtet ist und demnach der Unterrichtsinhalt schwer ist. Leider sind auch oft die Lehrkräfte unzureichend ausgebildet. Aus diesem Grund werden dieselben Inhalte am Vormittag auf Arabisch und am Nachmittag auf Französisch behandelt. Dies bedeutet eine höhere Schulstundenanzahl pro Woche für die Schüler.

Die privaten Kindergärten profitieren von mehr Freiheit was die Sprachen betrifft, da es keine offiziellen Programme und pädagogische Vorgaben für diesen Schultyp gibt. Somit können die Regeln für die Verwendung der Sprachen frei ausgemacht werden. Das Französische wird in diesem Sektor stark bevorzugt,

damit die Kinder von 4 bis 6 Jahren mit der Sprache in Kontakt kommen. (vgl. Bourderau 2006: 32) Das Arabische wird hier weniger verwendet : « le recours à l'arabe en classe est, sinon interdit, du moins activement découragé » (ebd.)

Privatschulen könnten jedoch auch die Kluft zwischen der städtischen Mittel- und Oberschicht, wie auch die Kluft zwischen Arm und Reich oder Land und Stadt verstärken, da durch sie ein ungleicher Zugang zum Französischen entsteht. 50% der marokkanischen Bevölkerung lebt nämlich in ländlicher Gegend und ist vom staatlichen Schulwesen abhängig. (vgl. ebd.: 31ff)

4.4. Probleme des Französischunterrichts

Seit der Unabhängigkeit 1956 wurde dem Schulsystem in Marokko von Seiten der Regierungspolitik eine zentrale Rolle zugewiesen. Seit diesem Zeitpunkt war Marokko Veränderungen unterlaufen, die sein ökonomisches und soziales Leben betrafen. Das Schulsystem konnte diesem Wandel jedoch nicht standhalten und so kämpft es bis heute mit Unangemessenheit und fehlender Adaption. Folglich bildete sich im Laufe der Jahre eine Kluft zwischen den Erwartungen von Lehrern, Schülern und der Gesellschaft und dem limitierten Angebot, das die Schule bereitstellte. Durch die begrenzte Wirksamkeit und Erträge des Unterrichts verlässt die Mehrheit der Schüler das Schulsystem ohne ausreichende Qualifikation und somit sind diese auch nicht für das berufliche Leben gerüstet. Das marokkanische Schulsystem sieht sich mit einer Krise konfrontiert, da das Ziel der Verallgemeinerung des Unterrichts nur schwer erreicht werden kann. Zu der generellen Leistungsschwäche der Schüler trägt jedoch nicht nur die Heterogenität des Unterrichts, sondern auch der Überschuss an Lerninhalten und die Inkohärenz des sprachlichen Angebots bei. Vor allem im ländlichen Raum wird das Schulangebot außerdem noch zu wenig an die vorherrschenden Umweltbedingungen angepasst. (vgl. Belfkih 2000: 78f)

In ruralen Gebieten erleben Schüler auch deshalb enorme Probleme das Französische zu erlernen, weil die Sprache nur sporadisch außerhalb der Schule Anwendung findet. Sie kommen nur im schulischen Kontext mit der französischen Sprache in Kontakt und so kann es gar nicht erst zu authentischen oder natürlichen Kommunikationssituationen kommen. (vgl. Arraïchi 2007: 78) Auch Krikez beschreibt diese Problematik einer Sprache, welche als *langue étrangère*

unterrichtet wird, in folgendem Zitat:

« [...] elle n'est pas pratiquée en dehors de ses cours et de la classe où elle est enseignée/apprise, ni par les apprenants, ni par un groupe de ressortissants, ni par personne d'autres, sauf rares exceptions [...] » (Krikez 2005 :27)

Außerdem haben die Schülerinnen nur sehr wenig und sehr oberflächliche Kenntnis über die frankophone Kultur. Der Grund für diese Situation ist, dass die Sprache Überträger oder Vermittler der modernen Kultur ist, das ländliche Gebiet jedoch wenig zugänglich für Modernität ist. Die Tradition wird hier vielmehr über das marokkanische Arabisch und das Amazigh (Varietät des Berberischen) vermittelt. (vgl. Arraïchi 2007: 78) Schüler haben dabei nicht nur Probleme im Schriftlichen und Mündlichen, sondern auch Inkompetenzen im Erkennen und den Absichten der Kommunikationssituation, die sie, entweder schriftlich oder mündlich, kreieren sollen. Vor allem bei Kindern und Jugendlichen des sozial schwachen Milieus sind Probleme bei der schriftlichen Produktion zu erkennen. (vgl. ebd.: 72f)

Das sehr schwache Niveau der Schüler in Französisch ist eine Konsequenz der Arabisierung. In allen Hochschulen, in denen das Französische *langue d'enseignement* ist, werden zum Beispiel die mündlichen und schriftlichen Leistungen als katastrophal beschrieben. Die Schüler sind unfähig einen zusammenhängenden Text zu produzieren und mündliche Vorträge sind kaum verständlich. Die ersten beiden Lernjahre sind quasi dafür konzipiert, das Fundament der französischen Kompetenzen aufzubauen und die Schüler auf das gleiche Niveau anzuheben. Aus diesem Grund werden Sprachkurse angeboten, in denen vor allem der Ausdruck und die Kommunikationsfähigkeit trainiert werden. Dadurch sollen die Schwachpunkte im Französischen ausgeglichen und der Rückstand aufgeholt werden. (vgl. Quitout 2007: 128)

Quitout schreibt in Anlehnung an Grandguillaume davon, dass die marokkanische Bevölkerung sowohl das Arabische als auch das Französische braucht. Während Ersteres als Rückzugsort für arabische Gemeinschaften fungiert, gilt Letzteres als Mittel zum sozialen Aufstieg. Aus diesem Grund sollte beiden Sprachen der gleiche Platz eingeräumt werden, anstatt einer von ihnen den Rücken zuzukehren. Sie sind laut Quitout auf gegenseitige Hilfe und Wertschätzung angewiesen, wie sehr deutlich in folgendem Zitat ersichtlich wird:

« L'arabisation a été freinée par le fait que la réussite sociale passait par le biais de la langue étrangère. En même temps, la majorité de la population déshéritée se replie sur la langue arabe en faisant de l'autre langue l'emblème de son oppression [...] Vouloir faire face aux difficultés actuelles de l'arabisation par un retour pur et simple au français, comme cela est proposé çà et là, serait méconnaître l'état réel des opinions publiques sur la question, et la tentation est grande pour la francophonie d'en tirer avantage serait une grave erreur. Ce que suggère cette situation est l'urgente nécessité pour les deux langues de s'épauler dans le cadre d'une mutuelle valorisation et en garantissant à chacune d'elles la place qui lui revient. (Grandguillaume zitiert nach Quitout 2007: 129)

Aus diesem Textauszug lässt sich schließen, dass sowohl das Arabische als auch das Französische im schulischen Kontext in gleicher Weise und in gleichem Ausmaß Anklang finden sollten. Dadurch lässt sich eine optimale Verbindung zwischen Tradition und Moderne herstellen und die Meinungen der Öffentlichkeit werden berücksichtigt.

IV. Praktischer Teil

Die Situation der Mehrsprachigkeit in Gesellschaft und Schule wird nun in diesem Abschnitt am Beispiel Tétouan konkretisiert. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf der Verwendung der französischen Sprache im schulischen Umfeld. Bevor gezielt die Inhalte der durchgeführten Interviews ausgewertet, analysiert und in Relation zum theoretischen Hintergrund gesetzt werden, ist die Beschreibung der methodologischen Grundlagen für ein besseres Verständnis von Notwendigkeit.

1. Das methodische Vorgehen

Für die Durchführung und Auswertung einer empirischen Sozialforschung braucht es einen theoretischen Rahmen oder einen Leitfaden, der die einzelnen Analyseschritte vorgibt. Gläser und Laudel präsentierten im Jahre 2010 einen Zugang zur Analyse von rekonstruierenden Untersuchungen (wie zum Beispiel Interviews) und stellten dazu Experteninterviews und die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse als zwei der wichtigsten Instrumente vor. Das methodische Vorgehen dieser Arbeit ist nun weitgehend an diese Analyseschritte angelehnt, da diese auch für die durchgeführten Interviews in Tétouan adaptiert werden können.

In einem ersten Schritt wird nun erläutert, was unter empirischer Sozialforschung zu verstehen ist und welchen Prinzipien sie unterliegt. Die von Gläser und Laudel vorgeschlagenen Methoden qualitativer Forschung werden im Anschluss vorgestellt.

1.1. Empirische Sozialforschung

Der Begriff der empirischen Sozialforschung bezeichnet Untersuchungen eines bestimmten Bereiches der sozialen Welt, der durch das menschliche Handeln gebildet wird. Das Ziel der Forschung ist, soziales Handeln in seinem Ablauf und in seinen Wirkungen ursächlich zu erklären und deutend zu verstehen. Die Forschungsprozesse sind empirisch, das heißt sie beruhen auf Erfahrungen, jedoch gehen sie von Theorien aus und wollen diese erweitern. Die Weiterentwicklung von Theorien erfolgt dabei durch die Beobachtung der sozialen Realität und die theoretischen Schlüsse, die im Anschluss daraus gezogen werden. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 24)

1.1.1. Prinzipien

Sozialwissenschaft produziert neues Wissen, das die vorherrschende Theorie erweitert, und muss deshalb für andere Wissenschaftler und Forschungsgruppen verlässlich und nachvollziehbar sein. Bestimmte Prinzipien bilden die Grundlage einer Methodologie und leiten so die Beurteilung und die Auswahl von Untersuchungsstrategien und Methoden an. Durch ihre Einhaltung wird garantiert, dass das neue Wissen zum gemeinsamen Wissenskörper passt und sich andere Wissenschaftler auf die Ergebnisse verlassen können. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 29)

Für die sozialwissenschaftliche Forschung und allgemein für die Wissenschaft lassen sich folgende Prinzipien festlegen:

- *Das Prinzip der Offenheit:* Der empirische Forschungsprozess muss für unerwartete Informationen offen sein. Vorschnelle Kategorienbildung soll demnach vermieden werden.
- *Das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens:* Es muss an vorhandenes theoretisches Wissen über den Untersuchungsgegenstand angeschlossen werden. Nur so kann dieses Wissen erweitert werden.
- *Das Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens:* Die Wissensproduktion muss spezifischen Regeln folgen, damit der Weg zu den Ergebnissen nachvollziehbar ist. Dies impliziert eine möglichst exakte Beschreibung der Herangehensweise der Forschung.
- *Das Prinzip vom Verstehen:* Der Forscher muss verstehen, warum und wie die Untersuchten handeln. Ihre Interpretationen der Situation und der Sinn, der hinter der Handlung steckt, sind hier inbegriffen. Dieses Verstehen ist aber selbst eine Interpretation seitens des Forschers. (vgl. ebd.: 30ff)

1.1.2. Quantitative und qualitative Forschung

Die empirische Sozialforschung wird in eine quantitative und eine qualitative Sozialforschung unterteilt.

Die quantitative Forschungsstrategie wendet statistische Tests für die Datenerhebung an und sucht nach Zusammenhängen zwischen sozialen

Phänomenen und des Bereichs, in dem diese vorkommen. Diese *relationsorientierte* Untersuchung liefert Informationen über das Auftreten von Phänomenen, braucht jedoch für die Beschreibung von Kausalzusammenhängen zusätzliche Informationen. Kausalmechanismen, die zwischen den Ursachen und Wirkungen vermitteln, werden nicht aufgeklärt.

Dahingegen sucht die qualitative Strategie nach diesen Kausalmechanismen, die unter bestimmten Bedingungen bestimmte Wirkungen erzeugen. Hierfür werden nur ein Fall oder wenige Fälle analysiert. Diese *mechanismenorientierte* Untersuchung beschreibt jedoch den Bereich nicht, in dem das soziale Phänomen auftritt. Der Geltungsbereich der Mechanismen ist also bei dieser Methode nicht klar definierbar.

Hierzu lässt sich noch anmerken, dass es keine rein quantitativen oder rein qualitativen Methoden gibt. Qualitative Methoden können beispielsweise ebenso mit Zahlen arbeiten und Hypothesen überprüfen, während quantitative Methoden auch mit Interpretation verbunden sein können. Beide Untersuchungsstrategien haben jedoch gemeinsam, dass sie soziales Handeln verstehen wollen, um seinen Ablauf und seine Wirkungen erklären zu können. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 24ff)

Die Wahl für eine der beiden Methoden hängt nun vorwiegend mit der Entscheidung für eine Herangehensweise, wie man zu den kausalen Erklärungen gelangen möchte, zusammen. Will man von statistischen Zusammenhängen auf Kausalzusammenhänge schließen, so bewährt sich die quantitative Methode. Will man Kausalmechanismen identifizieren und sie anschließend verallgemeinern, so ist die qualitative Methode für die Forschung geeignet. (vgl. ebd.: 28)

Folgende Grafik veranschaulicht nun die beiden Methoden mit ihren Erklärungsstrategien, die zum selben Forschungsziel führen:

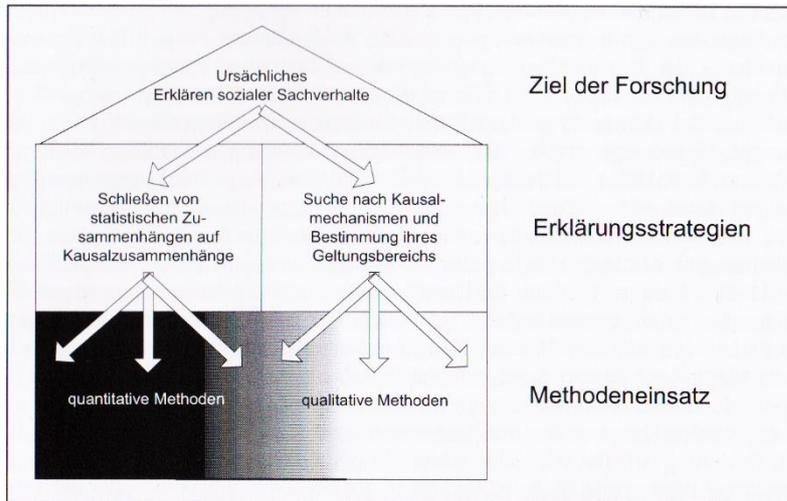


Abbildung 3: Erklärungsstrategie und Methodeneinsatz

Quelle: Gläser/Laudel 2010: 28

Die *mechanismenorientierte* Erklärungsstrategie rekonstruiert Sachverhalte, indem sie alle benötigten Informationen zusammenträgt, um ihn zu verstehen und zu erklären. Aufgrund des Aufwandes der Analyse von Sachverhalten mit Experten können nur wenige Fälle gleichzeitig beleuchtet werden. Für die Untersuchung der Mehrsprachigkeit in Tétouan fiel die Entscheidung deshalb auf diese Methode, da nur wenige Interviews durchgeführt wurden und sich diese Strategie, laut Gläser und Laudel, gut für die Untersuchung des spezifischen Wissens der Experten eignet. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 37)

1.2. Qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Wenn nun die Entscheidung für eine *mechanismenorientierte* Erklärungsstrategie fällt, so müssen im nächsten Schritt die qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden ausgewählt werden. Das Experteninterview und die qualitative Inhaltsanalyse sind qualitative Methoden und eignen sich daher für rekonstruierende Untersuchungen. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 36f)

1.2.1. Experteninterviews als Erhebungsmethode

Will man das Wissen von Experten über einen bestimmten sozialen Sachverhalt ermitteln, so eignen sich Experteninterviews bestens als Methode für diese Studie. Diese Interviews werden vor allem in rekonstruierenden Untersuchungen eingesetzt und sind in den Sozialwissenschaften weit verbreitet. Um also soziale

Sachverhalte rekonstruieren zu können, werden Menschen mit Expertenwissen über diese Sachverhalte befragt. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 12f)

Gläser und Laudel liefern hierzu eine passende Definition für die Begriffe „Experte“ und „Experteninterview“:

„‘Experte‘ beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen.“ (ebd.: 12)

Zweckmäßig werden die Gespräche als Leitfadeninterviews geführt, da meist unterschiedliche Themen angesprochen werden müssen. Hierbei handelt es sich um nicht-standardisierte Interviews, bei denen der Interviewer eine Liste offener Fragen zur Grundlage des Gesprächs macht. Weder die Fragenformulierung noch die Reihenfolge der Fragen ist verbindlich, denn es soll ein natürlicher Gesprächsverlauf angestrebt werden. Aus diesem Grund können auch zusätzliche Fragen gestellt werden, wenn es sich ergibt. Leitfadeninterviews stellen deshalb eher eine Richtlinie dar. (vgl. ebd.: 41ff) Für rekonstruierende Untersuchungen sind Leitfadeninterviews das geeignetste Instrument, weil dadurch garantiert ist, dass alle benötigten Informationen erhoben werden. (vgl. ebd.: 116)

In der empirischen Untersuchung werden oft unterschiedliche Methoden miteinander verbunden, was man als *Triangulation* bezeichnet. Experteninterviews können so durch die Analyse von Dokumenten und durch Beobachtungen ergänzt werden. Diese Kombination hat den Zweck, die Schwächen einer Methode durch die Stärken einer anderen auszugleichen und die empirische Absicherung von Ergebnissen zu erhöhen. (vgl. ebd.: 105)

1.2.2. Die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode

Durch qualitative Erhebungsmethoden werden Texte, Dokumente, Beobachtungsprotokolle oder Interviewprotokolle erstellt. Diese Texte sind die auszuwertenden Rohdaten und deshalb prinzipiell unscharf, das heißt, es ist noch nicht klar, welche Informationen in den Texten für die Forschung relevant sind. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 43) Eine Methode, mit der nun dieses unscharfe Datenmaterial ausgewertet werden kann, ist die qualitative Inhaltsanalyse.

Dabei wird der vorhandene Text mithilfe eines Analyserasters auf relevante Informationen hin durchsucht und diese dann Kategorien im Analyseraster zugeordnet. Das Kategoriensystem oder Ordnungsschema für die im Text enthaltenen Informationen steht schon vor der Analyse des Textes fest. Die Weiterverarbeitung der Informationen erfolgt dann relativ unabhängig vom Text, da Informationen extrahiert werden und getrennt vom ursprünglichen Text weiterverarbeitet werden. Der Bezug zum Text bleibt aber über eine Quellenangabe erhalten. Diese Methode eignet sich generell für rekonstruierende Untersuchungen und speziell für die Auswertung von Experteninterviews. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 46)

Durch die qualitative Inhaltsanalyse werden also jene Informationen entnommen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind. Die Informationsfülle wird durch das Verfahren der Extraktion systematisch reduziert und strukturiert. Extrahieren meint das Lesen des Textes und die Entscheidung, ob Textstellen die erforderlichen Informationen enthalten oder nicht. Die theoretischen Vorüberlegungen fließen in die Extraktion mit ein und so baut das Kategoriensystem auf den im Vorhinein konzipierten Einflussfaktoren und Hypothesen über die Kausalmechanismen auf. Dieses Ordnungsschema unterliegt jedoch dem Prinzip der Offenheit und kann während der Extraktion noch verändert, ergänzt und an Besonderheiten des Materials angepasst werden. Die Zuordnung von Informationen zu einer Kategorie und die Beschreibung des Informationsinhaltes sind dabei mit der individuellen Interpretation des Textes seitens des Forschers verbunden. In einem nächsten Schritt werden die Rohdaten zusammengefasst und nach Kriterien sortiert. Widersprüche und Redundanzen werden überprüft und beseitigt. Das Ergebnis der Aufbereitung sind strukturierte Informationen, die anschließend im Zuge der Auswertung genutzt werden, um die Fälle zu rekonstruieren und nach den Kausalmechanismen zu suchen.

Die qualitative Inhaltsanalyse vollzieht sich also laut Gläser und Laudel in vier Schritten: *Vorbereitung der Extraktion*, *Extraktion*, *Aufbereitung der Daten* und *Auswertung*. (vgl. ebd.: 200ff) Durch die vier Analyseschritte wird die qualitative Inhaltsanalyse zu einem regelgeleiteten und systematischen Verfahren. (vgl. ebd.: 204)

Das Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse wird durch folgender Grafik anschaulich dargestellt:

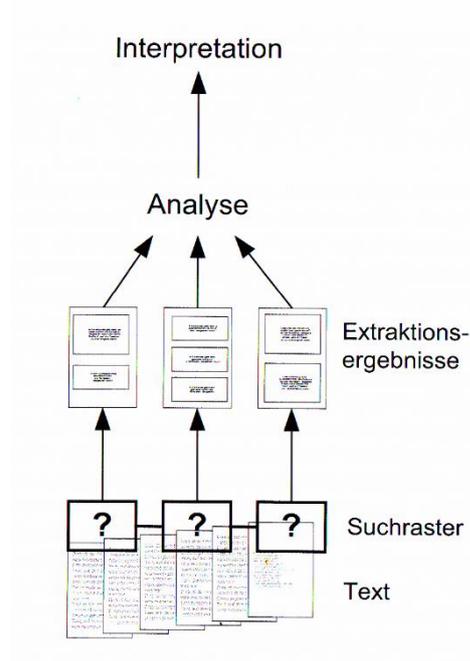


Abbildung 4: Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse

Quelle: Gläser/Laudel 2010: 200

In der folgenden empirischen Studie (Kapitel 3) werden vier Interviews mit Hilfe der Kategorienbildung nach Gläser/Laudel auf inhaltlicher Ebene untersucht. Es wird hauptsächlich versucht, die fixierte Kommunikation (in diesem Fall die aufgezeichneten Interviews) zu analysieren, um infolgedessen Rückschlüsse zur Beantwortung der Forschungsfrage ziehen zu können. Die Komplexität und der Umfang des Materials werden daher reduziert.

2. Die Datenerhebung

Dieses Kapitel widmet sich den Vorüberlegungen der Forschungsreise, sowie der Beschreibung der Durchführung und der Transkription der Interviews in Tétouan. Hier inbegriffen ist auch die Darstellung der Probanden.

2.1. Die Forschungsfrage

Wer einen Experten über einen sozialen Prozess befragen möchte, der muss ihm Fragen stellen. Jede empirische Untersuchung basiert auf einer Forschungsfrage, die eine zu beantwortende Wissenslücke benennt und wissenschaftlich neues und relevantes Wissen produzieren möchte. Um diese Frage erschließen zu können braucht es eine oder mehrere Untersuchungsfragen, die als Anleitung durch das Interview führen und die Aufmerksamkeit der Probanden steuern. Somit können aus der Informationsvielfalt nur die wichtigsten Informationen extrahiert werden. Die vollständige Beschreibung aller Eindrücke ist dahingegen weder sinnvoll noch möglich. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 62ff)

Folgende Merkmale lassen sich für eine soziologische Forschungsfrage beschreiben:

1. Sie geht vom existierenden Wissen aus und bezieht sich auf eine Theorie.
2. Durch ihre Beantwortung kann dem existierenden Wissen etwas hinzugefügt werden.
3. Sie fragt nach dem konkreten Zusammenhang von Bedingung, Verlauf und Wirkung eines Prozesses in der Natur oder der Gesellschaft.
4. Sie fragt nach dem allgemeinen Zusammenhang von mehreren Prozessen.
(vgl. ebd.: 65)

Vor Reiseantritt bereitete die Forschungsgruppe³ der Romanistik bereits eine Forschungsfrage und mehrere Untersuchungsfragen als Leitfaden für die geplanten Interviews in Tétouan vor, um den Gesprächen dadurch die nötige Struktur zu verleihen und einen Überblick zu behalten. Als allgemeine

³ Für spezifischere Forschungsergebnisse wurde die Gruppe der Romanistik in Kleingruppen zu je zwei bis sieben Personen unterteilt. Eine dieser Gruppen, zu der auch die Verfasserin und Herr Prof. Cichon gehörten, befasste sich mit der Untersuchung der Sprachen mit besonderem Augenmerk auf den schulischen Kontext.

Forschungsfrage wurde festgelegt:

„Wie ist die heutige Stellung der Sprachen mit besonderem Hinblick auf die ehemalige Kolonialsprache Französisch in Gesellschaft und Schule Tétouans?“

2.2. Die Hypothesen

Hypothesen umfassen die Vorannahmen des Forschers, die ebenso Einfluss auf die Untersuchung haben, und zerlegen die Forschungsfrage in ihre Einzelheiten. Sie lenken durch die Untersuchung von Kausalzusammenhängen die Aufmerksamkeit auf Sachverhalte, die wichtig sind, um die Forschungsfrage zu beantworten. Dazu wird ein hypothetisches Modell mit Annahmen über Zusammenhänge und Merkmalsausprägungen erstellt. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 77f) Dieses hypothetische Modell muss nicht bestätigt oder widerlegt werden, sondern soll vielmehr die Untersuchung orientieren und anleiten. (vgl. ebd.: 78)

Folgende Hypothesen lassen sich aus dem theoretischen Hintergrund ableiten:

1. In der Gesellschaft findet sich eine Sprachmischung zwischen Darija, Spanisch, Englisch und Französisch wieder. Spanisch ist als Kommunikationsmittel aufgrund der Protektoratszeit noch sehr präsent aber sein Status nimmt allmählich ab. Englisch kennt trotz seines Aufschwungs noch eine geringe Position in der Gesellschaft.
2. Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext bereitet nach wie vor Probleme und ist noch nicht komplett in den Schulalltag integriert. Die dominierende Schulsprache ist Arabisch, während Französisch nach wie vor für die Universitäten von großer Bedeutung ist. Englisch und Spanisch nehmen als Zweitsprachen in diesem Sektor eine geringere Position ein.
3. Französisch wird im Alltag eher von der Elite und von älteren Personen, die Französisch noch als Schulsprache erlebten, beherrscht und verwendet. In der Gesellschaft findet sich ein gemischtes Französisch wieder, das von Spracheinflüssen geprägt ist.
4. Die Schüler haben aufgrund der Arabisierungspolitik ein schwaches Niveau in der französischen Sprache. Der Unterricht ist nicht an die Schüler

angepasst, sondern orientiert sich am vorgegebenen Programm des Unterrichtsministeriums. Die Französischlehrer stehen diesem System sehr kritisch gegenüber.

2.3. Die Leitfragen

Da sich qualitative Erhebungsmethoden durch das Prinzip der Offenheit auszeichnen, sind Leitfragen für die Strukturierung besonders wichtig. Sie fungieren als Hilfsmittel für das Entwerfen von Erhebungsmethoden und als Handlungsanleitung bei der Datenerhebung. Diese wenigen, komplexen und zugespitzten Fragen sind auf das Untersuchungsfeld gerichtet und liefern durch ihre Beantwortung das benötigte empirische Material. Durch die Benennung der Informationen, die beschafft werden müssen, kann die Forschungsfrage beantwortet werden. Der Forscher kann anhand der Leitfragen entscheiden, welche Informationen und Beobachtungen relevant sind und ob etwaige Nachfragen während des Interviews gestellt werden müssen. Im Gegensatz zu Hypothesen sind sie keine theoretischen Fragen und nicht an Variablen oder Kausalzusammenhängen orientiert. Leitfragen können laut Gläser und Laudel eine empirische Untersuchung viel besser steuern als ein hypothetisches Modell, da sie konkretes Wissen beschaffen wollen. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 91)

Da Leitfragen Interviews gliedern und in die gewollte Richtung lenken, entschied sich die Forschungsgruppe auf diese konkrete Datenbeschaffung im Zuge der Interviews zurückzugreifen. Es war geplant, zuerst allgemeine Fragen am Beginn der Interviews zu stellen, um dann in Folge spezifischer auf das Schulsystem überzuleiten.

Folgende Leitfragen wurden für den Einstieg der Interviews konzipiert:

- Tétouan, est-elle une ville plurilingue ? Est-ce qu'il existe un carrefour des langues et des cultures ?
- Le français, est-il une langue seconde ou une langue étrangère ?
- Comment fonctionne la distribution sociale entre l'arabe, le berbère, le français, l'espagnol et l'anglais ?
- Quels sont les domaines d'usage du français ? (en ce qui concerne la vie

privée, la famille, les contacts intergénérationaux, la vie publique, la presse, la radio, la télévision, les réseaux sociaux)

- Quelle est la valeur sociale du français ?

Folgende Leitfragen wurden spezifisch für das Schulsystem konzipiert:

- Quel est le statut scolaire du français ?
- Est-il une matière obligatoire ou facultative ?
- Quels sont les motifs de choix de la langue française ?
- Y a-t-il des élèves qui viennent aux cours avec des connaissances préalables en français ?
- Le français, est-il une matière enseignée ou aussi une langue d'enseignement ?
- Quelles sont les méthodes d'enseignement du français ?
- Quelle est la compétence finale acquise ?

Die Forschungsfragen dienten als Leitfaden für die Interviews, jedoch wurden diese in den Gesprächen immer variiert und an die Situation angepasst. Außerdem wurden immer nur wenige Fragen gestellt, um den/ die Gesprächspartner nicht einzuschränken oder abubrechen, sondern eher um das Gespräch immer wieder in die gewollte Richtung zu lenken.

2.4. Die Probanden

Einige Gesprächspartner wurden schon vor der Reise von Herrn Professor Cichon kontaktiert und auch noch in Österreich Termine für die Interviews festgelegt. Somit konnte direkt nach Ankunft in Tétouan mit der Forschung begonnen werden. Es wurde bei den Interviews und bei der Wahl der Gesprächspartner mehr Wert auf Qualität als auf Quantität gelegt. Und so wurden zwar nicht viele Personen befragt, jedoch dauerten die Gespräche jeweils immer über eine Stunde und lieferten genug Material für die Recherche und für die Auswertung. Drei Interviews fanden im oder vorm Institut Français in Tétouan statt, bei welchen jeweils drei Personen anwesend waren. Das vierte Interview fand in der Universität von Tétouan mit vier Gesprächspartnern statt.

In Abschnitt 4 werden die Gespräche ausgewertet und Zitate dazu angeführt. Aufgrund der Wahrung der Anonymität werden in der vorliegenden Arbeit die Namen der Probanden nicht genannt. Der Einfachheit wegen werden diese im Kurzverweis nach den Zitaten in folgender Weise abgekürzt:

Interview am 27.2.2017:

Der Vorsitzende des Institut Français: (1P1)

Eine Französischlehrerin des Institut Français: (1P2)

Eine Mitarbeiterin des Institut Français: (1P3)

Interview am 28.2.2017:

Hierzu wurde ein Gedächtnisprotokoll erstellt. Keine Transkription vorhanden.

Interview am 1.3.2017:

Ein Lehrer und Angestellter des Institut Français: (2P1)

Eine Lehrerin und Angestellte des Institut Français: (2P2)

Ein Lehrer und Angestellter des Institut Français: (2P3)

Interview am 3.3.2017:

Der Direktor der Universität von Tétouan: (3P1)

Der Vize-Direktor der Universität von Tétouan: (3P2)

Die Aussagen der anwesenden Spanischprofessorin und des anwesenden Arabischprofessors der Universität wurden aufgrund fehlender Sprachenkenntnisse der Verfasserin nicht transkribiert.

2.5. Die Durchführung und Transkription der Interviews

Die Interviews wurden zwischen dem 27.2.2017 und dem 3.3.2017 im privaten Rahmen beziehungsweise außerhalb der Arbeitszeit der Befragten durchgeführt. Am Anfang des Interviews wurde den Probanden das Thema der Forschungsreise mitgeteilt und es wurde ihnen erklärt, dass es vor allem um die Situation der Mehrsprachigkeit in Tétouan geht und der Fokus auf der französischen Sprache liegt. Sie wurden darüber informiert, dass ihre Namen zur Wahrung der Anonymität nicht genannt werden. Ihre Zustimmung zur digitalen Aufzeichnung mittels

Diktiergerät wurde eingeholt. Bei dem Interview am 28.2.2017 waren die Teilnehmenden mit der Aufzeichnung nicht einverstanden und so wurde ein Gedächtnisprotokoll im Anschluss an das Gespräch angefertigt.

Bei der Transkription der Interviews wurde darauf geachtet, dass die Inhalte vollständig und wörtlich erhalten bleiben. Sprachliche Fehler wurden korrigiert und unvollständige Sätze zusammengeführt. Die interviewenden Personen wurden durch *I*, die befragten Personen durch *1P1* bis *3P2* bezeichnet, wobei sich die Ziffern aus der Reihenfolge der Interviews ergaben. Die transkribierten Interviews sowie das Gedächtnisprotokoll zu dem Interview am 28.2.2017 sind chronologisch im Anhand nachzulesen.

3. Die Datenauswertung

In diesem Kapitel wird nun der Inhalt der Interviews zu Kategorien zusammengefasst und ausgewertet, um einen besseren Überblick über die einzelnen Bereiche zu erhalten und die Forschungsfrage im nächsten Schritt beantworten zu können. Wie schon erwähnt, schlagen Gläser und Laudel vier Schritte für die Auswertung von Experteninterviews vor: *die Vorbereitung der Extraktion, die Extraktion, die Aufbereitung und die Auswertung*. Die Zusammenfassung und Sortierung der extrahierten Daten kann in mehreren Stufen erfolgen. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 230) Aufgrund der Komplexität der Daten und des besseren Verständnisses wurden in dieser Arbeit deshalb zwei Extraktionsschritte vorgenommen.

3.1. Vorbereitung der Extraktion

Bereits vor der Forschung wurden Hypothesen aus den theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet, um anhand dieser die Forschungsfrage beantworten zu können. Dieses hypothetische Modell steht nun für die Extraktion der Interviews zur Verfügung.

Für das Thema der Mehrsprachigkeit in Tétouan mit besonderem Hinblick auf die französische Sprache lassen sich folgende Oberkategorien mit den dazugehörigen Unterkategorien und Hypothesen festlegen:

Tabelle 1: Kategoriensystem⁴

Oberkategorie	Unterkategorie	Hypothese
OK 1: Die Mehrsprachigkeit in Gesellschaft und Familie	UK 1: Die Verwendung und der Status der Sprachen	H1
OK 2: Die Mehrsprachigkeit in der Schule	UK 1: Die Situation der Sprachen in der Schule UK 2: Die Wirkung der Mehrsprachigkeit auf die Schüler	H2
OK 3: Das Französische in Gesellschaft und Familie	UK 1: Die Verwendung der Sprache UK 2: Die regionalen Besonderheiten der Sprache	H3

⁴ Diese und jede nachfolgende Tabelle in der Arbeit wurden von der Verfasserin selbst erstellt. Als Beispiel dazu dienten die in Gläser und Laudel (2010) vorgestellten Grafiken.

OK 4: Das Französische in der Schule	UK 1: Die Verwendung der Sprache in den privaten und öffentlichen Schulen UK 2: Das Niveau der Schüler UK 3: Die Gründe für die niedrige Kompetenz UK 4: Die Motivation für das Erlernen der Sprache	H4
--------------------------------------	---	----

Die folgende Extraktion der Daten aus den Interviews richtet sich nach diesem Modell, und so werden in einem nächsten Schritt nur diejenigen Informationen entnommen, die in das Schema passen. Somit können irrelevante Informationen von den relevanten getrennt werden.

3.2. Extraktion 1

Durch das Verfahren der Extraktion wird so genau wie möglich beschrieben, welche Informationen im Text erhalten sind. Darum wird eine vorschnelle Kategorisierung vermieden. Ergänzungen wie Interpretationen, Vermutungen und Auffälligkeiten müssen eindeutig als solche gekennzeichnet sein. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 217)

Die erste Extraktion umfasst nun die jeweilige Unterkategorie mit Datum, Zeile, Proband und einigen Ankerbeispielen. Die angeführten Zitate dienen als Repräsentanten der Empirie, da sie die Arbeitsweise des Forschers ersichtlich machen. Sie verbessern außerdem die Lesbarkeit der Texte und stellen die Fälle plastisch dar. (vgl. ebd.: 273f) Im Sinne der *Triangulation* wird die Auswertung durch Beobachtungen ergänzt. (vgl. ebd.: 105) Diese Anmerkungen sind in der Tabelle unter den Zitaten zu finden.

Tabelle 2: Die Verwendung und der Status der Sprachen

Unterkategorie	Datum	Zeile	Proband	Ankerbeispiele
UK 1: Die Verwendung und der Status der Sprachen	27.2.2017	44	1P2	« Il [le code-switching] a lieu entre l'arabe, le français et l'espagnol. Mes amis le font en permanence. (...) Je le vois tout le temps entre les trois langues. »
	27.2.2017	46	1P1	« Pour les sujets personnels c'est le darija. »
	27.2.2017	47	1P2	« Aussi le français. Je l'entends dans la rue mélangé en fait. Peu d'anglais en fait. »

	1.3.2017	74	2P2	« (...) le statut de l'espagnol surtout au Nord est en train de changer. Il n'est plus utilisé comme avant. Je pense aussi qu'il y a tout ce changement culturel, les médias. Là, on regarde plus les chaînes arabes, anglaises ou françaises tandis que l'espagnol a perdu son statut. »
	1.3.2017	54	2P3	« (...) il ne faut pas oublier aussi l'influence de l'espagnol ici à Tétouan. On a une grande influence d'espagnol qui se manifeste par diffusion la télévision espagnole. On parle espagnol à la maison. On s'intéresse toujours à la langue espagnole parce que les mots ressemblent à ceux du français. »
	3.3.2017	5	3P1	« L'anglais est maintenant en augmentation mais à l'inverse du français et de l'espagnol. »
	3.3.2017	30	3P1	« À un certain moment l'espagnol était maintenu au Maroc grâce à la proximité des deux pays et grâce à la télévision espagnole. Ça a désormais changé et les marocains ne se sentent plus liés aux médias espagnols. »

Anmerkung:

Im Zuge des Interviews am 28.2.2017 wurde erwähnt, dass in Tanger und Tétouan weiterhin Spanisch als Umgangssprache im Alltag wichtiger ist als Französisch. Musik wird ausschließlich auf Englisch konsumiert.

Den Beobachtungen und Gesprächen in Tétouan zufolge verwenden junge Erwachsene eher Englisch als Französisch oder Spanisch für die Kommunikation, da die Sprache als Weltsprache angesehen wird. Ältere Personen am Markt beherrschen oft nur Darija.

Tabelle 3: Die Situation der Sprachen in der Schule

Unterkategorie	Datum	Zeile	Proband	Ankerbeispiele
UK 1: Die Situation der Sprachen in der Schule	27.2.2017	23	1P2	« En fait, ils ont à la fois l'arabe classique et le français [dans le privé]. Le reste est en darija. La communication est basée sur l'arabe marocain alors sur le darija. Ils apprennent à la fois l'arabe classique et le français. C'est-à-dire deux alphabets, deux phonétiques. (...) Dans le public, on n'apprend pas l'arabe classique dès la première année. »
	27.2.2017	49	1P2	« Dans les sections internationales l'espagnol et l'anglais sont très très minoritaires. (...) »
	27.2.2017	53	1P2	« Les enfants d'aujourd'hui de 6, 5 ans sont en train de faire l'anglais, l'espagnol, le français et puis l'arabe. Ce sont quatre langues. »

	27.2.2017	61	1P1	« (...) Non, ce mouvement revient sur cette politique mise en place il y a une quinzaine d'années. Lentement mais sûrement le français se développe dans les sections internationales. (...) »
	27.2.2017	62	1P2	« Dans la jeune génération on revient à l'enseignement bilingue. C'est quelque chose qu'on a déjà fait avant. (...) »
	27.2.2017	88	1P1	« Les études secondaires toujours sont majoritairement en darija, en arabe et puis les études supérieures sont majoritairement en français. »
	1.3.2017	57	2P2	« (...) on enseigne le français à partir de la 3 ^{ème} année dans le public et dès le début de la scolarité dans le privé. On choisit une deuxième langue étrangère à partir de la troisième année au collège. Donc il y a le choix entre l'anglais et l'espagnol et la majorité bien sûr choisit l'anglais. »
	3.3.2017	8	3P1	« Ils [les élèves] viennent soit avec un arabe dialectal, soit avec du berbère. C'est un autre problème. »
	3.3.2017	12	3P1	« Il y a plusieurs régions du Maroc surtout les régions berbères du Moyen Atlas où l'enseignement du berbère est couvert à 100%. Mais dans la région du Nord, Tanger-Tétouan, il est disons à 40% parce qu'il y a un manque de professeurs. »

Anmerkung:

Im Zuge des Interviews am 28.2.2017 wurde auch erwähnt, dass sich Schüler momentan eher für Englisch als zweite Fremdsprache entscheiden und in der Sprache bessere Kompetenzen haben als im Spanischen. Musik wird nämlich ausschließlich in englischer Sprache konsumiert. Der Englischunterricht beginnt in den privaten Schulen im Vergleich zu den öffentlichen Schulen schon in der *Primaire*.

Tabelle 4: Die Wirkung der Mehrsprachigkeit auf die Schüler

Unterkategorie	Datum	Zeile	Proband	Ankerbeispiele
UK 2: Die Wirkung der Mehrsprachigkeit auf die Schüler	1.3.2017	78	2P3	« Un enfant de 6 ans, c'est le moment de lui faire apprendre. J'ai un fils qui a 11 ans. En privé, il a déjà commencé à apprendre l'arabe et il essaie de parler français. Maintenant il parle avec moi en m'écrivant des messages en espagnol. S'il n'était pas venu ici ou s'il n'avait pas appris le français, ce serait un peu tard. 6 ou 7 ans, c'est l'âge idéal pour apprendre. À 6 ans, on pouvait tout apprendre. »
	1.3.2017	79	2P2	« Personnellement, je crois que pour un

				enfant ce n'est pas une surcharge. Il s'agit de pratiquer la langue. »
<u>Anmerkung:</u>				
Im Zuge des Interviews am 28.2.2017 wurde dahingegen erwähnt, dass die Überbelastung der Schüler ein Grund für den Schulabbruch ist.				

Tabelle 5: Die Verwendung der Sprache

Unterkategorie	Datum	Zeile	Proband	Ankerbeispiele
UK 1: Die Verwendung der Sprache	27.2.2017	27	1P2	« Il y a des familles ici qui sont francophones mais c'est plus à Rabat et Tanger. Parfois un enfant n'utilise pas du tout le darija. Il y a des familles qui ont beaucoup de proches en France ou en Belgique ou au Canada, donc ils ont aussi l'habitude de passer du temps dans un pays francophone donc ils le parlent avec naturel. Il y a des parents qui parlent couramment français mais ce n'est pas la majorité. »
	27.2.2017	29	1P2	« Moi je dirais justement c'est une question de génération parce qu'au chauffeur de taxi ou au commerçant les plus âgés parlent plus français qu'un jeune. Il y a vraiment une baisse. Les plus jeunes parlent beaucoup moins français que les plus âgés. (...) »
	27.2.2017	46	1P1	« (...) Le français y a toujours été moins développé (...) que dans les autres villes du Maroc. C'est sûr, parce que dans la rue on n'entend pas beaucoup de français. Si vous allez dans les médinas ou chez le commerçant on ne parle pas français. Généralement, les gens le parlent assez mal. »
	1.3.2017	81	2P2	« (...) Cet usage postérieur de la langue ne se fait pas, alors ils sont enfermés en classe. Ils travaillent le français en classe pendant une heure. Après quand on sort, c'est l'arabe. (...) »
	1.3.2017	93	2P2	« (...) Les parents, même s'ils sont jeunes, ne maîtrisent pas la langue française. (...) C'est une langue qui n'est pas parlée chez eux à la maison. Ils n'écoutent même pas des émissions en français. La télé, elle est 24 heures sur 24 en arabe. En société, c'est à dire à l'extérieur, dans leur quartier, on n'entend pas le français. On entend le français quand on est en classe, une heure. »

Tabelle 6: Die regionalen Besonderheiten der Sprache

Unterkategorie	Datum	Zeile	Proband	Ankerbeispiele
UK 2: Die regionalen Besonderheiten der Sprache	27.2.2017	42	1P2	« Très peu d'accent. Je trouve que c'est faible. Il y a un petit peu d'accent, des éléments de l'espagnol qui se retrouvent dans la langue. Quelques petites expressions, la présence systématique de l'article. Tout est compréhensible. »
	27.2.2017	44	1P2	« J'entends beaucoup de mots de français dans le darija et beaucoup de mots darija dans le français. »

Tabelle 7: Französisch als langue privilégiée

Unterkategorie	Datum	Zeile	Proband	Ankerbeispiele
UK 1: Französisch als <i>langue privilégiée</i>	1.3.2017	37	2P2	« (...) Le français au Maroc jusqu'aux années 1970 était considéré comme une langue d'enseignement obligatoire peut-être même privilégiée au niveau de l'enseignement. À la fin des années 1970 il y a eu une politique d'arabisation et le français n'était plus considéré comme langue obligatoire mais comme la première langue étrangère au Maroc pendant la période de la colonisation. (...) »
	1.3.2017	40	2P2	« Dans les écoles privées, c'est-à-dire dans l'enseignement privé, on a plus de nombre d'heures et les méthodes sont tout à fait différentes de celles de l'enseignement public. C'est-à-dire, on travaille avec des manuels qui sont tout à fait du système français. On travaille aussi 6 heures dans le privé. Depuis quelques années, on est passé de 6 heures à 5 heures mais le français reste cependant une langue essentielle, privilégiée et la langue d'apprentissage et d'enseignement dans le privé. »
	1.3.2017	42	2P2	« (...) Le français est encore considéré comme langue d'enseignement et d'apprentissage au niveau supérieur. Surtout dans les facs de science. »

Anmerkung:

Im Zuge des Interviews am 28.2.2017 wurde auch erwähnt, dass das Französische in den öffentlichen Schulen nur sehr bedingt als *langue seconde* zum Einsatz kommt. Als Grund wurde die Arabisierung angegeben.

Tabelle 8: Das Niveau der Schüler

Unterkategorie	Datum	Zeile	Proband	Ankerbeispiele
UK 2: Das Niveau der Schüler	27.2.2017	25	1P2	« Elle [la base en français] est très fluctuante. Puisqu'on a des adultes et des étudiants de la faculté qui ont fait le français depuis qu'ils ont 8 ans. Il y en a d'autres qui vont avoir le niveau B2 déjà qui passent leur Delf à 14 ans, 15 ans. (...) On a aussi des enfants de 10 ans qui ont fait toute leur scolarité dans le public et qui n'ont acquis ni base ni connaissances en littérature, écriture, alphabet. On a des collégiens débutants qui ont cependant déjà des bases en français. »
	1.3.2017	14	2P1	« Ils sont faibles depuis longtemps. On ne s'intéresse plus à la langue française. Les élèves sont nuls, sont faibles. On ne sait même pas lire les textes. On essaie de traduire, et même pour expliquer il faut traduire en arabe. Ils sont tellement faibles qu'ils n'ont même pas de base. Ils ont raté les cours. Il y a quelques cas exceptionnels. On fait un grand effort mais ils ne révisent pas à la maison. On vient à notre séance et puis on ne se rappelle de rien. Le niveau de Casablanca est tellement meilleur que le niveau ici. (...) »
	1.3.2017	22	2P1	« Ici dans cette région, A1. Aussi faible. Ce n'est pas le niveau moyen. »
	1.3.2017	24	2P1	« (...) Chaque année je trouve que c'est le cimetière de l'enseignement, c'est comme si vous alliez dans les tombes. Dans les classes, vous parlez avec les morts. (...) Quand je commence à expliquer la leçon je trouve que les élèves s'endorment, ne comprennent pas, ne s'intéressent plus. (...) »
	1.3.2017	91	2P3	« Même si le français est enseigné à l'université, soyez sûr que les étudiants ont un niveau très bas. (...) C'est le niveau A1. Ils vont apprendre le français pendant 4 ou 5 ans et ne sauront toujours pas formuler une phrase. »
	1.3.2017	94	2P3	« Les élèves scientifiques, ils ont un niveau meilleur que les élèves littéraires même s'ils ont moins d'heures. Les littéraires qui sont censés faire de la littérature française sont particulièrement nuls (...) »
	1.3.2017	97	2P2	« (...) l'échec scolaire est un problème. Tous les élèves qui sont inscrits dans les écoles sont censés à acquérir des compétences.

	1.3.2017	110	2P2	<p>Mais parmi tous les inscrits, beaucoup n'arrivent pas à finir l'école. (...) »</p> <p>« (...) 90% des élèves passent au collégial alors qu'ils n'ont pas acquis les compétences de base du primaire. (...) »</p>
<p><u>Anmerkung:</u></p> <p>Im Zuge des Interviews am 28.2.2017 wurde auch sehr stark betont, dass Schüler bei der Reifeprüfung höchstens ein Niveau A2 erreichen und keine ausreichenden Kompetenzen entwickeln, um in Frankreich studieren zu können. Hierfür müsste nämlich ein Niveau B2 nachgewiesen werden.</p>				

Tabelle 9: Die Gründe für die niedrige Kompetenz

Unterkategorie	Datum	Zeile	Proband	Ankerbeispiele
UK 3: Die Gründe für die niedrige Kompetenz	1.3.2017	12	2P1	« (...) il y a des gens qui travaillent, des gens qui n'ont plus d'intérêt. Des gens qui veulent seulement obtenir l'attestation (...) pour la formation professionnelle. (...) »
	1.3.2017	20	2P1	« (...) Les collèges privés et publics ont le même programme. Il ne faut pas dépasser, il ne faut pas choisir un autre programme plutôt que l'autre. C'est très difficile. »
	1.3.2017	26	2P1	« C'est le système de l'enseignement. Il faut changer radicalement le système, l'organisme, le programme. Il faut changer radicalement le programme. Parce que c'est la mondialisation qui fait changer la mentalité. Le problème c'est la mondialisation, l'Internet, Facebook et tous les sites. Actuellement les gens ne s'intéressent plus. Ils prennent les portables même dans les examens à la faculté pour tricher. Ils prennent n'importe quel moyen pour tricher. (...) »
	1.3.2017	37	2P2	« (...) Je pense que c'est en relation avec la politique linguistique au Maroc. (...) À la fin des années 1970 il y a eu une politique d'arabisation et le français n'était plus considéré comme langue obligatoire mais comme la première langue étrangère au Maroc pendant la période de la colonisation. Jusqu'à l'année 2000, en collège, on avait 6 heures de français et on a supprimé les 6 heures, on est resté sur les 4 heures de français au collège. (...) »
	1.3.2017	103	2P2	« (...) les méthodes par exemples avec lesquelles je travaille au collège, ne sont pas du tout adaptées à mes élèves. (...) »
	1.3.2017	105	2P2	« Dans le public, les élèves en primaire sont censés commencer à apprendre le français à

				partir de la 2 ^{ième} année. Ils arrivent en première année de collège, ils écrivent toujours le français de droite à gauche et non l'inverse. Ils ne savent même pas écrire leurs noms en français, ils les écrivent toujours en arabe. (...) Alors que pour les curriculums, nous avons en première année de collège des entrées par genre, par types. Nous avons les textes informatifs, les fables, l'anecdote et puis au deuxième semestre on passe à tout ce qui est narration, description. Alors comment je vais faire ce programme ? C'est impossible de le faire. On a beaucoup de difficultés. »
<u>Anmerkung:</u>				
Im Zuge des Interviews am 28.2.2017 wurde auch betont, dass die Arabisierungspolitik eine Katastrophe angerichtet hat, deren Konsequenzen heute noch deutlich zu spüren sind. Weiters wurde erwähnt, dass das schlechte Niveau der Schüler und in Folge das Schulversagen aus der Unterbesetzung und fehlenden Kompetenz der Lehrkräfte, den Reformen, der hohen Anzahl an Schülern pro Klasse und der Überbelastung der Schüler resultiert.				

Tabelle 10: Die Motivation für das Erlernen der Sprache

Unterkategorie	Datum	Zeile	Proband	Ankerbeispiele
UK 4: Die Motivation für das Erlernen der Sprache	27.2.2017	10	1P1	« L'enseignement supérieur ne se fait ni en anglais ni en espagnol. Forcément, il y a un grand intérêt à apprendre le français. »
	27.2.2017	12	1P1	« Il y a aussi un intérêt pour poursuivre ses études à l'étranger et notamment dans les pays francophones. (...) Ils ont donc la possibilité de faire des études en France et de trouver un travail dans des entreprises qui exigent le français. »
	1.3.2017	70	2P2	« (...) c'est surtout dans le domaine privé et les entreprises que le français est vraiment une langue privilégiée. Si en plus sur le CV on a un niveau C2 de maîtrise c'est encore mieux. »
	27.2.2017	40	1P2	« Tourisme, commerce, tout ce qui est grande surface, distribution, export, immobilier, parfois assurance, quelques grandes entreprises, tout ce qui est dans la police, même pour être enseignant au primaire ou au lycée. »

3.3. Extraktion 2

Nach Gläser und Laudel müssen die Informationen aus den Interviews in Relation mit ihren Ursachen und Wirkungen gesetzt werden. Dadurch können auch Einflüsse, die durch die theoretischen Vorüberlegungen noch nicht erfasst wurden, beschrieben werden. Entnommen werden dabei nur Informationen, die tatsächlich in den Texten vorkommen. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 217) Die Auswertungskategorien werden also durch zwei Kausaldimensionen erweitert. Die Dimension *Ursachen* umfasst die Informationen, warum eine spezifische Merkmalsausprägung auftrat, während *Wirkungen* Informationen umfasst, wie relevante Sachverhalte beeinflusst wurden. (vgl. ebd.: 208f) Die Unterkategorien werden nun gemeinsam mit den Oberkategorien in einer Tabelle dargestellt.

Tabelle 11: Mehrsprachigkeit in Gesellschaft und Familie - Tabelle mit Kausaldimensionen

Unter-kategorie	Sachverhalt	Proband/ Zeile	Ursachen	Wirkungen
UK 1: Die Verwendung und der Status der Sprachen	Code-Switching zwischen Französisch, Darija und Spanisch im Alltag ständig gebraucht	1P2/44		
	Für persönliche Angelegenheiten Darija	1P1/46		
	Für persönliche Angelegenheiten auch Französisch, aber Englisch weniger verwendet	1P2/47		
	Das Spanische verliert seinen Status im Norden von Marokko; Fernsehen auf Arabisch, Französisch oder Englisch konsumiert	2P2/74	Verbunden mit der Veränderung der Kultur- und Medienwelt	
	Spanisch hat großen Einfluss in Tétouan; zuhause wird Spanisch gesprochen; Interesse für das Spanische noch vorhanden	2P3/54	Einfluss durch das spanische Fernsehen; Interesse vorhanden → Wörter ähneln dem Französischen	
	Englisch ist im Gegensatz zum Französischen und	3P1/5		

	<p>Spanischen im Aufschwung</p> <p>Spanisch konnte seinen Status eine Zeit lang erhalten, jedoch änderte sich dies</p> <p>In Tétouan weiterhin Spanisch als Umgangssprache wichtiger als Französisch; Englisch im Aufschwung</p> <p>Englisch von jüngeren Personen bei der Kommunikation mit uns bevorzugt, am Markt/ in der Medina vor allem Darija verwendet</p>	<p>3P1/30</p> <p>Gesprächsprotokoll</p> <p>eigene Beobachtung</p>	<p>Zuvor guter Staus durch Nähe zu Spanien und spanisches Fernsehen aber Menschen fühlen sich nicht mehr mit spanischen Medien verbunden</p> <p>Musik ausschließlich auf Englisch konsumiert</p> <p>Englisch wird als Weltsprache angesehen</p>	
--	--	---	---	--

Tabelle 12: Mehrsprachigkeit in der Schule - Tabelle mit Kausaldimensionen

Unter-kategorie	Sachverhalt	Proband/Zeile	Ursachen	Wirkungen
UK 1: Die Situation der Sprachen in der Schule	<p>Zweisprachigkeit Französisch-Arabisch in den Privatschulen und Darija für die Kommunikation; in den öffentlichen Schulen wird das klassische Arabisch erst später gelehrt</p>	1P2/23		
	<p>Französisch beginnt in den Privatschulen ab dem 1. Jahr, in den öffentlichen Schulen ab dem 3. Jahr; Wahlmöglichkeit zwischen Englisch und Spanisch als 2. Fremdsprache ab dem 3. Jahr Collège; Mehrheit wählt Englisch</p>	2P2/57		
	<p>Für die internationalen Klassen ist Französisch viel wichtiger als Spanisch oder Englisch;</p>	1P2/49		

	<p>Französisch entwickelt sich in den internationalen Klassen</p> <p>Kinder beginnen bereits mit 5, 6 Jahren die vier Sprachen zu erlernen</p> <p>Es wird eine bilinguale Erziehung wie vor der Arabisierung angestrebt</p> <p>Kurse der Sekundarstufe werden vorwiegend auf Darija, Kurse der Universitäten vorwiegend auf Französisch abgehalten</p> <p>Nur in 40% der Schulen im Norden Marokkos wird Berberisch unterrichtet</p> <p>Kinder kommen mit Darija oder Berberisch in die Schule</p> <p>Schüler entscheiden sich eher für Englisch als 2. Fremdsprache und haben in der Sprache auch bessere Kompetenzen</p> <p>Englischunterricht beginnt in den Privatschulen schon in der Primaire</p>	<p>1P1/61</p> <p>1P2/53</p> <p>1P2/62</p> <p>1P1/88</p> <p>3P1/12</p> <p>3P1/8</p> <p>Gesprächsprotokoll</p> <p>Gesprächsprotokoll</p>	<p>Die Sprache wird in diesem Sektor ausgebaut</p> <p>zu wenig Lehrkräfte</p> <p>Musik wird ausschließlich in der Sprache konsumiert</p>	<p>Unterschiedliche Arabischkenntnisse der Schüler bereiten Verständnisprobleme im Unterricht</p>
<p>UK 2: Die Wirkung der Mehrsprachigkeit auf die Schüler</p>	<p>Mit 6 oder 7 Jahren ist der ideale Zeitpunkt, um Sprachen zu lernen</p> <p>Mehrsprachigkeit überfordert oder überlastet Kinder nicht</p> <p>Schüler sind überlastet</p>	<p>2P2/80</p> <p>3P1/12</p> <p>Gesprächsprotokoll</p>	<p>In diesem Alter kann man alles lernen</p> <p>Es geht um den Nutzen, den die Kinder daraus ziehen</p>	<p>Viele brechen die Schule ab</p>

Tabelle 13: Französisch in Gesellschaft und Familie - Tabelle mit Kausaldimensionen

Unter-kategorie	Sachverhalt	Proband/ Zeile	Ursachen	Wirkungen
UK 1: Die Verwendung der Sprache	Es gibt frankophone Familien in Tétouan, die die Sprache sehr gut beherrschen, jedoch ist dies nicht die Mehrheit; mehr in Rabat und Tanger	1P2/27		
	von älteren Personen z.B.: am Markt und im Taxi viel mehr verwendet als von Jüngeren; ein deutlicher Abstieg ist sichtbar	1P2/29	Generations- unterschiede	
	auf der Straße hört man nicht viel Französisch; in der Medina und am Markt wird die Sprache nicht verwendet	1P1/46	Französisch immer schon weniger entwickelt als in anderen marokkanischen Städten	
	Verwendung von Französisch nur im Unterricht; danach Arabisch	2P2/81	Keine außerschulische Kommunikation	
	Die Sprache wird zuhause nicht gesprochen	2P2/93	Eltern haben zu geringe Kompetenzen; Fernsehen auf Arabisch	Schüler hören Sprache nur während des Unterrichts
UK 2: Die regionalen Besonderheiten der Sprache	Französisch in Tétouan hat sehr wenig Akzent; eigene Ausdrücke werden verwendet; systematische Setzung des Artikels; spanische Elemente finden sich in der Sprache wieder	1P2/42		Sprache ist verständlich
	Viele Wörter des Darija finden sich im Französischen wieder	1P2/44		

Tabelle 14: Französisch in der Schule - Tabelle mit Kausaldimensionen

Unter-kategorie	Sachverhalt	Proband/ Zeile	Ursachen	Wirkungen	
UK 1: Französisch als <i>langue privilégiée</i>	<i>langue privilégiée und langue d'enseignement</i> in den Privatschulen	2P2/40	Arabisierungs- politik	mehr Französisch- stunden, andere Methoden, französische Lehrbücher	
	<i>langue d'enseignement</i> an den Universitäten, v.a. an wissenschaftlichen Fakultäten	2P2/42			
	nur sehr bedingt als <i>langue seconde</i> in den öffentlichen Schulen	Gesprächs- protokoll			
UK 2: Das Niveau der Schüler	Niveau schwankt; unterschiedliches Basiswissen der Schüler in Französisch	1P2/25	Es kommt darauf an, ob die Schüler zuvor in einer privaten oder öffentlichen Schule waren	Lektionen müssen auf Arabisch erklärt werden; das Niveau in Casablanca ist viel höher als in Tétouan	
	Schüler sind seit langem schwach in Französisch; kein Basiswissen vorhanden	2P1/14	Kein Interesse für die Sprache vorhanden; Kurse werden versäumt; Schüler üben nicht zuhause und erinnern sich nicht an den Stoff		
	Das Niveau in Tétouan ist A1	2P1/22			
	Unterrichtssituation als <i>cimetière de l'enseignement</i> beschrieben	2P1/24	Schüler schlafen während des Unterrichts, verstehen nichts und interessieren sich nicht		
	Studenten haben ein sehr geringes Niveau obwohl Französisch an den Universitäten unterrichtet wird; Niveau A1	2P3/91			Studenten können keine Sätze formulieren, obwohl sie 4 oder 5 Jahre Französisch lernten
	Schüler im Wissenschaftszweig haben ein besseres Niveau als Schüler im	2P3/94			

	<p>Literaturzweig, obwohl sie weniger Stunden haben</p> <p>Das Schulversagen ist ein Problem</p> <p>90% der Schüler beginnen das Collège ohne ein Basiswissen in der Primaire erworben zu haben</p> <p>Schüler erreichen bei der Reifeprüfung höchstens Niveau A2</p>	<p>2P2/97</p> <p>2P2/110</p> <p>Gesprächsprotokoll</p>		<p>viele brechen die Schule ab</p> <p>Schüler haben keine ausreichenden Kompetenzen, um in Frankreich studieren zu können</p>
UK 3: Die Gründe für die niedrige Kompetenz	<p>Mehr Interesse für eine berufliche Ausbildung vorhanden</p> <p>Das Unterrichtsprogramm für private und öffentliche Schulen ist das Gleiche; darf von den Lehrpersonen nicht geändert werden</p> <p>Das Bildungssystem und die Globalisierung (das Internet) sind für das niedrige Niveau verantwortlich; System muss radikal geändert werden</p> <p>Niveau hängt mit der Sprachenpolitik in Marokko zusammen</p> <p>Methoden sind nicht an die Schüler angepasst</p> <p>Basiswissen der Schüler fehlt und muss erst aufgebaut werden</p>	<p>2P1/12</p> <p>2P1/20</p> <p>2P1/26</p> <p>2P2/37</p> <p>2P2/103</p> <p>2P2/105</p>	<p>Die Globalisierung verändert die Einstellung der Schüler; selbst während Prüfungen an der Universität wird mit dem Handy geschummelt</p> <p>Französischstunden wurden als Folge der Arabisierung gekürzt; Sprache nur mehr als <i>première langue étrangère</i> unterrichtet</p> <p>Schüler im 1. Jahr Collège schreiben das Französische noch von rechts nach links;</p>	<p>Lehrer haben Probleme das Programm des Unterrichts-</p>

	<p>Arabisierungspolitik als Grund für die niedrige Kompetenz</p> <p>Unterbesetzung und fehlende Kompetenz der Lehrkräfte, die Reformen, die hohe Anzahl der Schüler pro Klasse und die Überbelastung der Schüler als Gründe</p>	<p>Gesprächsprotokoll</p> <p>Gesprächsprotokoll</p>	<p>Namen können nicht auf Französisch geschrieben werden</p> <p>Arabisierung richtete Katastrophe an</p>	<p>ministeriums zu befolgen</p> <p>Die Konsequenzen sind auch heute noch zu spüren</p> <p>Schulversagen und Schulabbruch</p>
<p>UK 4: Die Motivation für das Erlernen der Sprache</p>	<p>Kurse an der Universität werden auf Französisch abgehalten</p> <p>Es gibt Möglichkeiten in frankophonen Ländern zu studieren und einen Job in einer Firma zu finden, die Wert auf gute Französischkenntnisse legt</p> <p>Für die Privatwirtschaft und für die Firmen ist Französisch essentiell</p> <p>Tourismus, Handel, Export, Immobiliengeschäft, Vertrieb, Versicherungen, Firmen, Polizei und Lehramt legen Wert auf gute Kenntnisse</p>	<p>1P1/10</p> <p>1P1/12</p> <p>2P2/70</p> <p>1P2/40</p>		

3.4. Aufbereitung

Die Aufbereitung der Daten dient der Verbesserung der Qualität, da sie die Informationen der Interviews zusammenfasst und Fehler ausmerzt. Der Umfang des Rohmaterials wird nochmals reduziert und die Daten anhand ihres Inhalts strukturiert. Das Ergebnis der Aufbereitung beinhaltet alle Informationen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind.

Folgende Techniken der Aufbereitung lassen sich festlegen:

1. Informationen über Merkmalsausprägungen sind häufig über mehrere Interviews verstreut und werden zusammengefasst.
2. Bedeutungsgleiche Informationen sind in den Interviews oft mehrfach vorhanden und werden zu einer zusammengefasst.
3. Informationen, die im Vergleich mit Informationen aus anderen Extraktionstabellen offensichtlich Fehler aufweisen, werden beseitigt. Inhaltliche Widersprüche, die jedoch keine Fehlerhaftigkeit aufweisen, bleiben bis zum Schluss erhalten und müssen im Kontext des gesamten Materials interpretiert werden.
4. Verschiedene Informationen müssen erhalten bleiben. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 229f)

In diesem Schritt werden nun aber nicht nur verstreute Informationen zusammengeführt und Fehler beseitigt, sondern auch noch zusätzlich Vergleiche zwischen den Aussagen der Probanden angestellt. Die vergleichende Analyse hat den Zweck, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen darzustellen. (vgl. ebd.: 248f) Die Quellenangaben werden nach wie vor mitgeführt und für eine bessere Übersicht die wichtigsten Inhalte der Aussagen grau unterlegt.

Tabelle 15: Mehrsprachigkeit in Gesellschaft und Familie - Aufbereitung

Unter- kategorie	Sachverhalt	Proband/ Zeile	Zusammenfassung und Gegenüberstellung der Aussagen
UK 1: Die Verwendung und der Status der Sprachen	Status des Spanischen	2P3/54, Gesprächs- protokoll, 2P2/74, 3P1/30	Laut 2P3 hat Spanisch durch das Fernsehen einen großen Einfluss in Tétouan und das Interesse für das Spanische ist noch vorhanden, da die Wörter dem Französischen gleichen. Zuhause wird Spanisch gesprochen.

			Dem Gespräch am 28.2.2017 zufolge, ist Spanisch als Umgangssprache weiterhin wichtiger als Französisch. Im Gegensatz dazu sagen 2P2 und 3P1, dass der Status des Spanischen im Norden Marokkos abnimmt und sich die Menschen nicht mehr mit den spanischen Medien verbunden fühlen. Dies hängt mit der Veränderung der Kultur-und Medienwelt zusammen.
	Status des Englischen	2P2/74, 1P2/47, 3P1/5, Gesprächsprotokoll, eigene Beobachtung	Es wurde stark betont, dass der Status des Englischen in Tétouan zunimmt . Musik und Fernsehen werden auf Englisch konsumiert. Für persönliche Gespräche wird die Sprache jedoch noch weniger verwendet. Unseren Erfahrungen zufolge ziehen vor allem jüngere Personen Englisch dem Französischen als internationale Kommunikationssprache vor.
	Status des Darija	1P1/46, 2P2/74, eigene Beobachtung	Darija wird für persönliche Angelegenheiten und am Markt/ in der Medina verwendet. Fernsehen wird auch auf Arabisch konsumiert.
	Status des Französischen	1P2/47, 2P2/74, 3P1/5, Gesprächsprotokoll	Französisch wird auch für persönliche Angelegenheiten verwendet, ist jedoch als Umgangssprache weniger gebräuchlich wie Spanisch . Französisches Fernsehen wird konsumiert. Im Gegensatz zum Englischen ist die Sprache nicht im Aufschwung.
	Sprachmischung	1P2/44	In der alltäglichen Kommunikation zeichnet sich eine Sprachmischung zwischen Französisch, Darija und Spanisch ab.

Tabelle 16: Mehrsprachigkeit in der Schule - Aufbereitung

Unter-kategorie	Sachverhalt	Proband/ Zeile	Zusammenfassung und Gegenüberstellung der Aussagen
UK 1: Die Situation der Sprachen in	Verwendung des Spanischen	2P2/57, 1P2/49	Spanisch kann als 2. Fremdsprache im 3. Jahr Collège gewählt werden. Schüler entscheiden sich jedoch meist für Englisch. Für die

der Schule			internationalen Klassen ist die Sprache weniger wichtig .
	Verwendung des Englischen	2P2/57, 1P2/49, Gesprächsprotokoll	Englisch kann als 2. Fremdsprache im 3. Jahr Collège gewählt werden. Die Mehrheit wählt Englisch und hat in der Sprache auch bessere Kompetenzen. Für die internationalen Klassen ist die Sprache weniger wichtig. In den Privatschulen wird Englisch schon in der <i>Primaire</i> unterrichtet.
	Verwendung des Arabischen/ Darija	1P1/88, 1P2/23	Die Kurse der Primar und Sekundarstufe werden vorwiegend auf Darija abgehalten. Das klassische Arabisch wird in den Privatschulen schon ab dem 1. Jahr gelehrt, während es in den öffentlichen Schulen erst später zu Zuge kommt.
	Verwendung des Französischen	2P2/57, 1P2/49, 1P1/61, 1P1/88	Französisch beginnt in den Privatschulen ab dem 1. Jahr, in den öffentlichen Schulen ab dem 3. Jahr <i>Primaire</i> . Für die internationalen Klassen ist die Sprache sehr wichtig und entwickelt sich in diesem Bereich auch immer mehr . Kurse an den Universitäten werden vorwiegend auf Französisch abgehalten.
	Verwendung des Berberischen	3P1/12	Berberisch wird in nur 40% der Schulen im Norden Marokkos unterrichtet , da keine Lehrpersonen zur Verfügung stehen.
	Mehrsprachigkeit	3P1/8, 1P2/23	Kinder kommen mit unterschiedlichen Sprachenkenntnissen in die Schule (Darija oder Berberisch). Dies bereitet Probleme für die Unterrichtsführung der Lehrkräfte. In den Privatschulen wird ab der 1. Klasse <i>Primaire</i> zwei- bzw. dreisprachig unterrichtet (Französisch-klassisches Arabisch und Darija für die Kommunikation). Dieser Ansatz wird auch für die öffentlichen Schulen angestrebt.
UK 2: Die Wirkung der Mehrsprachigkeit	Positive Wirkung	2P3/78, 2P2/79	Für 2P2 und 2P3 wirkt sich Mehrsprachigkeit nicht negativ auf die Kinder aus . Sie überlastet oder überfordert nicht, da Kinder mit 6 oder 7 Jahren aufnahmefähig sind und alles lernen

auf die Schüler			können. Der Nutzen, den die Kinder daraus ziehen, steht im Vordergrund.
	Negative Wirkung	Gesprächsprotokoll	Im Zuge des Interviews am 28.2.2017 wurde erwähnt, dass der Schulabbruch auch aus der Überlastung der Kinder resultiert.

Tabelle 17: Französisch in Gesellschaft und Familie - Aufbereitung

Unter-kategorie	Sachverhalt	Proband/ Zeile	Zusammenfassung und Gegenüberstellung der Aussagen
UK 1: Die Verwendung der Sprache	Verwendung im Alltag	1P2/29, 1P1/46, 2P2/81	In Tétouan hört man auf der Straße nur wenig Französisch, da die Sprache am Markt/ in der Medina nicht verwendet wird. Wenn Französisch gesprochen wird, dann nur von älteren Personen, von Jüngeren jedoch kaum. Deutliche Generationsunterschiede sind erkennbar. Französisch wird isoliert im Klassenraum gesprochen und im Alltag das Darija verwendet. Es gibt also keine außerschulische Kommunikation.
	Verwendung in der Familie	2P2/93, 1P2/27	Da die Eltern zu geringe Kompetenzen im Französischen haben, wird auch nicht im familiären Umfeld auf die Sprache zurückgegriffen und keine französischen Medien konsumiert. Es gibt frankophone Familien, die auch zuhause Französisch sprechen, jedoch ist dies nicht die Mehrheit.
UK 2: Die regionalen Besonderheiten der Sprache	Akzent und Elemente von anderen Sprachen	1P2/42, 1P2/44	Das Französische in Tétouan hat sehr wenig Akzent. Der Artikel wird systematisch gesetzt. Die Sprache ist generell gut verständlich. Auffällig ist, dass eigene regionale Ausdrücke verwendet werden und aus dem arabischen und spanischen Wörter entlehnt werden.

Tabelle 18: Französisch in der Schule - Aufbereitung

Unter- kategorie	Sachverhalt	Proband/ Zeile	Zusammenfassung und Gegenüberstellung der Aussagen
UK 1: Französisch als <i>langue privilégiée</i>	Stellung in den öffentlichen Schulen	Gesprächs- protokoll	In den öffentlichen Schulen kommt Französisch nur sehr bedingt als <i>langue seconde</i> zum Einsatz.
	Stellung in den Privatschulen	2P2/40	In den Privatschulen fungiert die Sprache als <i>langue d'enseignement</i> und <i>langue privilégiée</i> . Die Schüler haben mehr Französischstunden und der Unterricht ist an das französische System angelehnt.
	Stellung an den Universitäten	2P2/42	An den Universitäten und vor allem an den wissenschaftlichen Fakultäten ist die Sprache <i>langue d'enseignement</i> .
UK 2: Das Niveau der Schüler	Niveau schwankt	1P2/25	1P2 erklärte, dass Schüler ein unterschiedliches Basiswissen in Französisch haben. Entscheidend ist, ob die Schüler zuvor eine private oder öffentliche Schule besucht haben. Einige Schüler haben schon mit 14, 15 Jahren Niveau B2, während andere mit 10 Jahren keine Grundkenntnisse in Französisch haben.
	Niveau sehr gering	2P1/14, 2P1/22, 2P1/24, 2P3/91, 2P3/94, 2P2/97, 2P2/110, Gesprächs- protokoll	Die Schüler haben generell ein sehr schlechtes Niveau in Französisch und es fehlt ihnen an Basiswissen. Diese Tatsache wurde von vielen Lehrpersonen beklagt und bedauert. Schüler haben kein Interesse an der Sprache, versäumen Kurse und wiederholen nichts zu Hause. Als Konsequenz dazu müssen Lektionen auf Arabisch erklärt werden. 2P1 erklärt diese Situation mit der Metapher eines Friedhofes, da die Schüler nicht aufpassen, nichts verstehen und während dem Unterricht schlafen. Das Niveau der Schüler und Studenten wird auf A1 bis höchstens A2 geschätzt. 90% der Schüler beginnen das Collège ohne in der <i>Primaire</i> ein Basiswissen erworben zu haben. Selbst Studenten können

			nach 4-5 Jahren Französischunterricht keine Sätze formulieren, obwohl die Kurse an der Universität auf Französisch abgehalten werden. Schüler erreichen die Kompetenzen nicht, um in Frankreich studieren zu können und viele brechen aufgrund des Schulversagens die Schule ab. Schüler im Wissenschaftszweig haben jedoch ein höheres Niveau als Schüler im Literaturzweig, obwohl sie weniger Französischstunden haben.
UK 3: Die Gründe für die niedrige Kompetenz	Reformen der Sprachen- und Bildungspolitik	2P1/26, 2P2/37, Gesprächsprotokoll	Allen voran wurden die Reformen der Sprachen- und Bildungspolitik in Marokko kritisiert, die dafür verantwortlich ist, dass Französisch seit der Arabisierung nur mehr als <i>première langue étrangère</i> unterrichtet wird und die Unterrichtsstunden gekürzt wurden. Die Konsequenzen der Arabisierung sind immer noch deutlich spürbar. Als Lösungsansatz wurde erwähnt, dass das Programm radikal geändert werden muss.
	Programm und Methoden nicht an Schüler angepasst	2P1/20, 2P2/103	Das Unterrichtsprogramm ist für private und öffentliche Schulen das Gleiche und darf von den Lehrpersonen nicht geändert werden. Die Methoden sind auch nicht an die Schüler angepasst .
	Zu wenig Lehrkräfte	Gesprächsprotokoll	Die Lehrkräfte sind unterbesetzt und oft nicht ausreichend kompetent .
	Zu wenig Räumlichkeiten	Gesprächsprotokoll	Es sitzen bis zu 60 Schüler in einer Klasse, was wiederum störend auf die Lernatmosphäre wirkt.
	Überbelastung der Schüler	Gesprächsprotokoll	Ein weiterer Grund ist die Überbelastung der Schüler , die in Schulversagen und Schulabbruch übergehen kann.
	Globalisierung	2P1/26	Die Globalisierung ist für das niedrige Niveau verantwortlich, da beispielsweise das Internet die Einstellung der Schüler ändert. Selbst während Prüfungen an der Universität wird über das Handy geschummelt.

	Größeres Interesse an beruflicher Ausbildung	2P1/12	Einige Schüler interessieren sich nur mehr für ihre berufliche Ausbildung und für die Jobsuche.
	Fehlendes Basiswissen der Schüler ausgleichen	2P2/105	Lehrpersonen müssen zuerst das fehlende Basiswissen der Schüler aufbauen, bevor mit dem vorgesehenen Unterrichtsprogramm begonnen werden kann. Schüler schreiben im Collège noch von rechts nach links. Lehrpersonen haben demnach große Probleme, das Programm einzuhalten.
UK 4: Die Motivation für das Erlernen der Sprache	Studiums-pläne	1P1/10, 1P1/12	Die Kurse an den Universitäten werden auf Französisch abgehalten. Außerdem gibt es Möglichkeiten, in einem frankophonen Land zu studieren.
	Berufliche Aussichten	1P1/12, 2P2/70, 1P2/40	Viele Firmen legen großen Wert auf gute Französischkenntnisse und halten selbst Bewerbungsgespräche in der Sprache ab. Weitere berufliche Sparten, in denen Französisch essentiell ist, sind Privatwirtschaft, Tourismus, Polizei, Handel, Export, Immobiliengeschäft, Vertrieb, Versicherungen und Lehramt.

3.5. Auswertung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der einzelnen Kategorien nun zusammengeführt und in Relation zum theoretischen Hintergrund gesetzt. Durch diese Vorgehensweise kann die Forschungsfrage nun beantwortet werden. Da im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse und der *mechanismenorientierten* Erklärungsstrategie theoriegeleitet vorgegangen wurde, haben die Theorie und der Forschungsinhalt einen gemeinsamen Hintergrund. Jedoch wird die Frage nicht völlig mit den empirischen Daten übereinstimmen, sondern sich Widersprüche herauskristallisieren, die nun bearbeitet werden müssen. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 261ff) Wie nun aber vorgegangen wird, um an die Antwort der Forschungsfrage zu gelangen, hängt von der Frage und von dem empirischen Material ab. Die Auswertungsstrategie muss also individuell gewählt werden, da es kein Verfahren gibt, durch das man zwangsläufig zur gewünschten Antwort gelangt. (vgl. ebd.: 246f)

Für die durchgeführten Interviews in Tétouan bietet es sich an, noch einmal das hypothetische Modell aus Abschnitt 3.1. heranzuziehen, um anhand dessen schrittweise zur Beantwortung der Forschungsfrage zu kommen. Dazu müssen zunächst die Ergebnisse der Kategorien mit den Hypothesen verbunden werden. Es wird ein Fazit in Anschluss an den Vergleich zwischen der Theorie und den neuerworbenen Erkenntnissen aus den Interviews gezogen. Bei der Ergebnisdarstellung werden noch einmal Zitate angeführt, um die rekonstruierten Kausalzusammenhänge klar darzustellen und um die Schlussfolgerungen nachvollziehbar zu machen. (vgl. ebd.: 273f)

Hier sind noch einmal die Oberkategorien mit den dazugehörigen Hypothesen dargestellt:

Tabelle 19: Kategoriensystem vereinfacht

Kategorie	Hypothese
Die Mehrsprachigkeit in Gesellschaft und Familie	H1
Die Mehrsprachigkeit in der Schule	H2

Das Französische in Gesellschaft und Familie	H3
Das Französische in der Schule	H4

H1: In der Gesellschaft findet sich eine Sprachmischung zwischen Darija, Spanisch, Englisch und Französisch wieder. Spanisch ist als Kommunikationsmittel aufgrund der Protektoratszeit noch sehr präsent aber sein Status nimmt allmählich ab. Englisch kennt trotz seines Aufschwungs noch eine geringe Position in der Gesellschaft.

Kategorie: Mehrsprachigkeit in Gesellschaft und Familie

Ergebnisse:

Die befragten Lehrpersonen gaben an, dass in der alltäglichen Kommunikation in Tétouan Code-Switching zwischen Französisch, Darija und Spanisch verwendet wird: « Il a lieu entre l'arabe, le français et l'espagnol. (...) Je le vois tout le temps entre les trois langues. » (1P2, 44) Dies belegt, dass sich die kommunikative Strategie der Sprachmischung oder Code-Switching in Marokko vor allem auf gesellschaftlicher Ebene vollzieht. (vgl. Ziamari 2008: 13) Die drei Sprachen werden in dieser Situation also für persönliche Angelegenheiten verwendet, wobei Französisch als Umgangssprache weniger gebräuchlich ist wie Spanisch. Laut den Probanden wird Englisch für diese Kommunikationssituation im Alltag weniger verwendet. Es wurde jedoch stark betont, dass sich die Sprache im Aufschwung befindet und ihr Status in Tétouan zunimmt, da auch Musik ausschließlich auf Englisch konsumiert wird. Dies bestätigt die Theorie, dass die Präsenz des Englischen unter anderem durch die Verbreitung anglophoner Musik angekurbelt wird. (vgl. Vortrag im Instituto Cervantes de Tétouan, 27.2.2017)

Laut den Probanden befinden sich im Gegensatz dazu Spanisch und Französisch nicht im Aufschwung: « L'anglais est maintenant en augmentation mais à l'inverse du français et de l'espagnol. » (3P1,5) Zwei befragte Lehrpersonen gaben sogar an, dass der Status des Spanischen im Norden Marokkos abnimmt und sich die Menschen nicht mehr mit den spanischen Medien verbunden fühlen: « (...) le statut de l'espagnol surtout au Nord est en train de changer. Il n'est plus utilisé comme avant. (...) » (2P2, 74) Dies belegt die Theorie, dass die soziolinguistischen Funktionen des

Spanischen nach und nach seit der Unabhängigkeit verschwinden, weil ein starkes Konkurrenzverhalten zum Französischen besteht. (vgl. Quitout 2007: 86) Es werden demnach französische, arabische oder englische Fernsehprogramme bevorzugt, was laut den Probanden auch mit der Veränderung der Kultur- und Medienwelt zusammenhängt.

Im Gegensatz dazu war ein befragter Lehrer dennoch von dem großen Einfluss des Spanischen in Tétouan überzeugt und erklärte, dass das Interesse für die Sprache noch vorhanden ist, da eine große Ähnlichkeit zum Französischen besteht. Im familiären Umfeld wird außerdem Spanisch gesprochen: « (...) On a une grande influence d'espagnol qui se manifeste par diffusion la télévision espagnole. On parle espagnol à la maison. On s'intéresse toujours à la langue espagnole (...) » (2P3, 54) Auch Quitout spricht davon, dass die starke Präsenz der spanischen Medien zur Aufrechterhaltung und Verbreitung der Sprache in Marokko beiträgt. (vgl. Quitout 2007: 86)

Fazit: Die Hypothese wurde durch die erhobenen Daten größtenteils gestützt, nämlich in der Hinsicht, dass das Spanische aufgrund der Protektoratszeit in der Gesellschaft Tétouans noch sehr präsent ist und nach wie vor als Kommunikationssprache verwendet wird. Sehr interessant zu erfahren war jedoch, dass die Probanden den Status der Sprache unterschiedlich konnotierten. Während Spanisch von zwei Lehrpersonen als rückläufig beschrieben wurde, konstatierte ein interviewter Lehrer die starke Präsenz der Sprache und das noch vorhandene Interesse seitens der marokkanischen Bevölkerung. In der Theorie wurde dargestellt, dass das Englische trotz seines Aufschwungs noch eine geringere Position in der Gesellschaft kennt. (vgl. Quitout 2007: 89) Es wurde deutlich, dass sich die Sprache in Tétouan entwickelt hat und vor allem von der jüngeren Generation als internationale Kommunikationssprache bevorzugt wird. Der Status des Englischen hat also demnach zugenommen. Sehr interessant war jedoch zu erfahren, dass die Sprache in der alltäglichen Kommunikation weniger benutzt wird und hier eine Sprachmischung zwischen Französisch, Darija und Spanisch zum Zuge kommt. Informationen über das Berberische in Tétouan wurden nicht eingeholt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Sprachen in Tétouan hinsichtlich ihres Status' und ihrer Verwendung unterschiedlich konnotiert werden. Sie entwickelten sich jedoch seit dem letzten Stand der Forschung zu ihrem Vorteil oder Nachteil.

H2: Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext bereitet nach wie vor Probleme und ist noch nicht komplett in den Schulalltag integriert. Die dominierende Schulsprache ist Arabisch, während Französisch nach wie vor für die Universitäten von großer Bedeutung ist. Englisch und Spanisch nehmen als Zweitsprachen in diesem Sektor eine geringere Position ein.

Kategorie: Mehrsprachigkeit in der Schule

Ergebnisse:

Die befragten Lehrpersonen erklärten, dass die Kurse der Primar- und Sekundarstufe vorwiegend auf Darija abgehalten werden, während an den Universitäten vorwiegend Französisch Unterrichtssprache ist. Einen großen Unterschied der Sprachenverwendung gibt es zwischen den Privatschulen und den öffentlichen Schulen. Laut Bourdureau wird in den Privatschulen ein zweisprachiger Unterricht angeboten, der an das Programm der öffentlichen Schulen vor der Arabisierung anknüpft. (vgl. Bourdureau 2006: 32) Dies wurde durch die Forschung bestätigt. Probanden erklärten, dass in den Privatschulen ab Schulbeginn zweisprachig unterrichtet und zusätzlich Darija als Kommunikationssprache verwendet wird: « En fait, ils ont à la fois l'arabe classique et le français. Le reste est en darija. La communication est basée sur l'arabe marocain alors sur le darija. (...) » (1P2,23) Dieser Ansatz wird offensichtlich auch für die öffentlichen Schulen wieder angestrebt: « Dans la jeune génération on revient à l'enseignement bilingue. C'est quelque chose qu'on a déjà fait avant. (...) » (1P2,62)

Mit der Reform von 1999 wurde festgelegt, dass das Französische in den öffentlichen Schulen schon ab dem zweiten Jahr der *Primaire* unterrichtet wird und nicht mehr ab dem dritten Jahr. (vgl. Quitout 2007: 127) Durch die Experteninterviews konnte erhoben werden, dass diese Reform jedoch in der Realität nicht umgesetzt werden kann, da es an kompetentem Lehrpersonal

mangelt. Französisch kommt nun erst ab dem dritten Jahr Unterstufe zum Zug.

Englisch wird in den Privatschulen auch schon in der *Primaire* unterrichtet. In den öffentlichen Schulen werden Spanisch und Englisch ab dem dritten Jahr Collège als Wahlfächer angeboten, wobei sich die Schüler meist für Englisch entscheiden. Die Kompetenzen der Schüler in der Sprache werden von den interviewten Lehrern auch viel besser beschrieben. Für die internationalen Klassen ist dennoch Französisch viel wichtiger als Englisch oder Spanisch und die Sprache wird in diesem Bereich entgegen der Arabisierungspolitik immer mehr ausgebaut: « (...) ce mouvement revient sur cette politique mise en place il y a une quinzaine d'années. Lentement mais sûrement le français se développe dans les sections internationales. » (1P1, 61)

Laut Gogolin können die sprachlichen Fähigkeiten jedes einzelnen sehr individuell verschieden ausfallen, wodurch sich eine sprachliche Komplexität im Unterricht ergibt. (vgl. Gogolin 2008: 17) Im Zuge des vierten Interviews in der Universität von Tétouan wurde dieser Aspekt auch angesprochen und die Theorie bestätigt. Es wurde erklärt, dass die unterschiedlichen Sprachenkenntnisse der Schüler eine große Herausforderung für die Unterrichtsführung darstellen können. Die Kinder haben nämlich Berberisch oder Darija als Muttersprache: « Ils viennent soit avec un arabe dialectal, soit avec du berbère. C'est un autre problème. » (3P1,8) Jedoch wird Berberisch nur in 40% der Schulen im Norden Marokkos unterrichtet, da keine Lehrpersonen zur Verfügung stehen: « (...) Mais dans la région du Nord, Tanger-Tétouan, il est disons à 40% parce qu'il y a un manque de professeurs. » (3P1, 12)

Auf die Frage, ob das Erlernen der vielen Sprachen eine Überlastung für die Schüler darstellt, antwortete eine Lehrperson: « Personnellement, je crois que pour un enfant ce n'est pas une surcharge. » (2P2, 79) Auch für eine weitere interviewte Lehrerin wirkt sich Mehrsprachigkeit positiv auf die Schüler aus. Sie überlastet oder überfordert nicht, da Kinder mit sechs oder sieben Jahren aufnahmefähig sind und alles lernen können. Der Nutzen, den die Kinder daraus ziehen, steht im Vordergrund. Im Gegensatz dazu erwähnte ein Lehrer, dass es in Tétouan eine hohe Schulabbruchsrates gibt, die auch aus der Überforderung der Kinder resultiert.

<p><u>Fazit</u>: Die Hypothese wird durch die erhobenen Daten größtenteils gestützt, da der Unterricht nach wie vor noch zu wenig an die unterschiedlichen</p>
--

Sprachenvorkenntnisse der Schüler anknüpft und nicht an ihre Bedürfnisse angepasst ist. Der Unterricht des Berberischen kann beispielsweise in nur 40% der Schulen durchgeführt werden und die Unterrichtssprache in der Primar- und Sekundarstufe ist Darija, obwohl Schüler entweder Darija oder Berberisch als Muttersprache haben. In den Privatschulen wird von Anfang an zwei- beziehungsweise dreisprachig unterrichtet (Arabisch-Französisch und Darija für die Kommunikation). Der Unterricht des Englischen setzt hier bereits in der *Primaire* ein. Ein mehrsprachiger Unterricht wird jedoch auch für die öffentlichen Schulen angestrebt, um an das Unterrichtssystem vor der Arabisierung anzuschließen. Ob die Situation der Mehrsprachigkeit die Schüler überlastet oder nicht, wurde unterschiedlich bewertet. Jedoch lässt sich anmerken, dass hierzu nur die Meinung der Lehrpersonen und nicht die der betroffenen Kinder eingeholt wurde.

H3: Französisch wird im Alltag eher von der Elite und von älteren Personen, die Französisch noch als Schulsprache erlebten, beherrscht und verwendet. In der Gesellschaft findet sich ein gemischtes Französisch wieder, das von Spracheinflüssen geprägt ist.

Kategorie: Französisch in Gesellschaft und Familie

Ergebnisse:

Die befragten Lehrpersonen erklärten, dass man auf der Straße in Tétouan nur wenig Französisch hört, da die Sprache am Markt/ in der Medina nicht verwendet wird: « (...) dans la rue on n'entend pas beaucoup de français. Si vous allez dans les médinas ou chez le commerçant on ne parle pas français. (...) » (1P1, 46) Butzke-Rudzynski schreibt darüber, dass vor allem die gebildete Elite Französisch als Schrift- und Umgangssprache verwendet. (vgl. Butzke-Rudzynski 1992: 126) Im Zuge der Interviews wurde erklärt, dass Französisch fast ausschließlich von älteren Personen gesprochen wird. Die jüngere Generation verwendet die Sprache jedoch kaum. Hier sind deutliche Generationsunterschiede und ein klarer Abstieg erkennbar: « Moi je dirais justement c'est une question de génération (...) Il y a vraiment une baisse. Les plus jeunes parlent beaucoup moins français que les plus âgés. (...) » (1P2,29)

Im ersten Teil der Arbeit wurde erläutert, dass Französisch nur sporadisch außerhalb der Schule Anwendung findet und es deshalb nicht zu authentischen oder natürlichen Kommunikationssituationen kommen kann. (vgl. Arraïchi 2007: 78) Im Zuge der Interviews wurde klar deutlich, dass sich diese These auch heute noch bestätigt. Es wurde erwähnt, dass im Alltag anstelle des Französischen auf das Darija zurückgegriffen wird und Französisch folglich nur isoliert im Klassenraum gesprochen wird. Eine außerschulische Kommunikation ist von Seiten der Schüler laut den Lehrpersonen also auch nicht vorhanden: « (...) Cet usage postérieur de la langue ne se fait pas, alors ils sont enfermés en classe. (...) » (2P2,81) Als Gründe werden die fehlenden Kompetenzen der Eltern angegeben, die dazu führen, dass mit den Kindern nicht auf Französisch kommuniziert werden kann: « (...) Les parents, même s'ils sont jeunes, ne maîtrisent pas la langue française. (...) » (2P2, 93) Auch Medien werden zuhause nicht auf Französisch konsumiert, was das Erlernen der Sprache noch zusätzlich erschwert. Es gibt jedoch vereinzelt frankophone Familien, die auch im familiären Umfeld Französisch sprechen, jedoch trifft dies auf die meisten Familien in Tétouan nicht zu.

Auf die Frage, welche regionalen Besonderheiten das Französische in Tétouan kennt, antwortet eine Lehrerin: « Il y a un petit peu d'accent, des éléments de l'espagnol qui se retrouvent dans la langue. Quelques petites expressions, la présence systématique de l'article. » (1P2, 42) Auffällig ist also, dass spezifisch regionale Ausdrücke verwendet und aus dem Arabischen und Spanischen Wörter entlehnt werden. Die Sprache wird dennoch als gut verständlich beschrieben. Dies belegt, dass sich das Französische in Marokko aus vielen Sprachen zusammensetzt, die sich gegenseitig beeinflussen und versuchen, sich eine neue Identität aufzubauen. (vgl. Benzakour 2012: 114)

Fazit: Die Hypothese wird durch die erhobenen Daten größtenteils gestützt, nämlich in der Hinsicht, dass das Französische nach wie vor viel mehr von älteren Personen als von jüngeren gesprochen wird. Interessant zu erfahren war jedoch, dass man insgesamt nur wenig Französisch auf der Straße hört und die Sprache im familiären Umfeld kaum verwendet wird. Französisch wird also nur isoliert im Klassenraum gesprochen, da die Eltern der Schüler, laut den Lehrpersonen, die Sprache zu wenig beherrschen und Medien auf Arabisch und

nicht auf Französisch konsumiert werden. Mit einer derart geringen Verwendung der Sprache wurde nicht gerechnet. Wie in der Theorie dargelegt, ist das Französisch von Tétouan durch Spracheinflüsse geprägt und beinhaltet Entlehnungen aus dem Arabischen und Spanischen. Diese Annahme bestätigte sich durch die erhobenen Daten.

H4: Die Schüler haben aufgrund der Arabisierungspolitik ein schwaches Niveau in der Sprache. Der Unterricht ist nicht an die Schüler angepasst, sondern ist an das vorgegebene Programm des Unterrichtsministeriums orientiert, was von den Lehrpersonen missbilligt wird.

Kategorie: Französisch in der Schule

Ergebnisse:

In der Literatur wurde dargestellt, dass das Französische seit der Arabisierung als Fremdsprache unterrichtet wird und nur mehr in Privatschulen erhöhten Anklang findet. (vgl. Bourdureau 2006: 29) Die befragten Lehrpersonen bestätigten die Theorie und erwähnten, dass Französisch als *langue privilégiée* nur in den Privatschulen und an den Universitäten verwendet wird: « (...) le français reste cependant une langue essentielle, privilégiée et la langue d'apprentissage et d'enseignement dans le privé. » (2P2, 40) und « (...) Le français est encore considéré comme langue d'enseignement et d'apprentissage au niveau supérieur. (...) » (2P2, 42) Die Lehrpersonen erklärten, dass in den Privatschulen mehr Französischstunden zum Zuge kommen und der Unterricht an das französische System angelehnt ist. Dies bestätigt, dass das Unterrichtsfranzösisch in Tétouan ein *français de France* ist. (vgl. Bourdureau 2006: 30) In den öffentlichen Schulen wird die Sprache dahingegen als Fremdsprache unterrichtet und kommt nur eingeschränkt als Zweitsprache zum Einsatz.

Was das Niveau der Schüler betrifft, so erklärte eine Lehrperson, dass die Schüler ein unterschiedliches Basiswissen in Französisch haben und das Niveau schwankt: « Elle [la base en français] est très fluctuante. (...) » (1P2, 25) Es hängt davon ab, ob die Schüler zuvor eine private oder öffentliche Schule besucht haben. Einige Schüler haben schon mit 14, 15 Jahren Niveau B2 erreicht, während andere mit

zehn Jahren keine Grundkenntnisse in Französisch haben. Alle anderen interviewten Lehrpersonen waren dieser Frage gegenüber negativer eingestellt und erklärten, dass das Niveau der Schüler sehr schlecht ist: « (...) soyez sûr que les étudiants ont un niveau très bas. (...) C'est le niveau A1. (...)» (2P3, 91) Diese Tatsache wurde von vielen Lehrpersonen beklagt. Das Niveau der Schüler und Studenten wurde auf A1 bis höchstens A2 geschätzt. Es wurde erwähnt, dass Schüler kein Interesse an der Sprache haben, Kurse versäumen und nichts zuhause wiederholen. Als Konsequenz dazu müssen Lektionen im Unterricht auf Arabisch erklärt werden. 90% der Schüler beginnen das Collège, ohne in der *Primaire* ein Basiswissen erworben zu haben und selbst Studenten können nach vier bis fünf Jahren Französischunterricht keine Sätze formulieren, obwohl die Kurse an der Universität auf Französisch abgehalten werden. Folglich erreichen die Schüler die Kompetenzen nicht, um in Frankreich studieren zu können und viele brechen aufgrund des Schulversagens die Schule ab: « (...) l'échec scolaire est un problème. (...) parmi tous les inscrits, beaucoup n'arrivent pas à finir l'école. (...) » (2P2, 97) Schüler im Wissenschaftszweig haben jedoch ein höheres Niveau als Schüler im Literaturzweig, obwohl sie weniger Französischstunden haben. Diese Erkenntnisse aus der empirischen Erhebung bestätigen, dass die Schüler eine generelle Leistungsschwäche im Fach Französisch haben und selbst an den Universitäten die mündlichen und schriftlichen Leistungen als katastrophal beschrieben werden. (vgl. Quitout 2007: 128) Auch wurde empirisch belegt, dass die Mehrheit der Schüler das Schulsystem ohne ausreichende Qualifikation verlässt und somit nicht für das berufliche Leben gerüstet ist. (vgl. Belfkih 2000: 78)

Nach Quitout ist das schwache Niveau der Schüler eine Konsequenz der Arabisierung. (vgl. Quitout 2007: 128) Des Weiteren wurden in der Literatur Gründe wie die fehlende Adaption und Unangepasstheit des Schulsystems, die Heterogenität des Unterrichts, der Überschuss an Lerninhalten und die Inkohärenz des sprachlichen Angebots genannt. (vgl. Belfkih 2000: 78f) Im Zuge der Interviews wurden allen voran die Reformen der Sprachen- und Bildungspolitik in Marokko kritisiert, die laut den Lehrpersonen dafür verantwortlich sind, dass Französisch seit der Arabisierung nur mehr als *première langue étrangère* unterrichtet wird und die Unterrichtsstunden gekürzt wurden. Die Konsequenzen der Arabisierung wurden als immer noch deutlich spürbar beschrieben. Als Gründe für das schlechte

Niveau wurden außerdem das Unterrichtsprogramm, die Methoden, die Unterbesetzung und die fehlende Kompetenz der Lehrkräfte, die fehlenden Räumlichkeiten, die Überbelastung der Schüler, die Globalisierung, das fehlende Interesse für die Sprache und das fehlende Basiswissen der Schüler angegeben: « C'est le système de l'enseignement. Il faut changer radicalement le système, l'organisme, le programme. Il faut changer radicalement le programme. (...) » (2P1, 26) Die geführten Interviews bestätigten weitgehend die Theorie, dass der Fremdsprachenunterricht in Marokko auch von der Politik beeinflusst wird und dadurch auch Einfluss auf die Schüler genommen wird. Sie ist verantwortlich für die vorherrschende konfliktreiche und problematische Lage im Schulsystem. (vgl. Butzke-Rudzynski 1992: 15)

Dennoch gibt es noch Schüler, die sich um bessere Französischkenntnisse bemühen und Interesse für das Sprachenlernen haben, da sie im Inland oder Ausland studieren möchten und die Kurse an den Universitäten auf Französisch abgehalten werden oder/und eine Position in einem Unternehmen anstreben, das großen Wert auf gute Französischkenntnisse legt: « (...) Ils ont donc la possibilité de faire des études en France et de trouver un travail dans des entreprises qui exigent le français. » (1P1,12) Berufliche Sparten, in denen das Französische in Tétouan trotzdem essentiell ist, sind Privatwirtschaft, Tourismus, Polizei, Handel, Export, Immobiliengeschäft, Vertrieb, Versicherungen und Lehramt.

Fazit: Die Hypothese wird durch die erhobenen Daten größtenteils gestützt, da das Niveau der Schüler, wie in der Theorie, als schwach beschrieben wurde. Überraschend war jedoch, wie emotional und geschockt die interviewten Lehrpersonen auf die Thematik reagierten und wie katastrophal die Leistungen der Schüler eingestuft wurden. Mit einem derart niedrigen Niveau wurde nicht gerechnet. In der Theorie wurde angegeben, dass das Unterrichtsprogramm nicht an die Schüler angepasst ist. Durch die Erhebung wurden jedoch noch einige weitere Gründe für das niedrige Niveau der Schüler genannt, unter denen sich die Reformen der Sprachen- und Bildungspolitik befinden. Die Einstellungsänderung der Schüler aufgrund der Globalisierung und der Mangel an kompetenten Lehrkräften und Räumlichkeiten wurde hierzu auch erwähnt.

4. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

„Die Interpretation der Ergebnisse besteht vor allem darin, dass man die Forschungsfrage beantwortet und den Beitrag zur Theorie formuliert, den man durch diese Antwort leistet.“ (Gläser/Laudel 2010: 275)

Die Forschungsfrage „*Wie ist die heutige Stellung der Sprachen mit besonderem Hinblick auf die ehemalige Kolonialsprache Französisch in Gesellschaft und Schule Tétouans?*“ kann durch die vier angeführten Fazits beantwortet werden, da diese die Ergebnisse der Interviews entlang der Hypothesen und der theoretischen Vorüberlegungen zusammenfassen. Die Resultate der Untersuchung gleichen den in der Theorie vorzufindenden Befunden weitgehend. Die Richtigkeit und Aktualität der bestehenden Befunde konnte durch die erhobenen Daten also untermauert werden.

Nach Gläser und Laudel muss nun der Geltungsbereich der Antwort, also die Bedingungen unter denen die Ergebnisse gelten, festgelegt werden. (vgl. ebd.) Wie in der Theorie beschrieben, zeichnet sich Nordmarokko und vor allem die Stadt Tétouan durch einen Quatrolingualismus zwischen Arabisch, Französisch, Berberisch und Spanisch aus. Durch diese regionenspezifische Sprachensituation, die durch die Nähe zu Spanien beeinflusst wird, schränkt sich auch der Geltungsbereich der Ergebnisse weitgehend auf diese Region im Norden Marokkos ein. Auch die Erkenntnisse aus der erforschten Sprachensituation in der Schule können nicht auf das Land Marokko verallgemeinert oder ausgeweitet werden, sondern kommen in der Art wahrscheinlich nur in der Stadt Tétouan vor.

Es gilt auch, die neu entstandenen Forschungsprobleme zu benennen, die sich aus der weiterentwickelten Theorie ergeben. (vgl. ebd.) Nach der Ergebnisauswertung warfen sich neue Fragen auf, die durch die Erhebung nicht beantwortet werden konnten. Zu den neu entstandenen Forschungsproblemen gehört zum Beispiel die Frage, ob die Schüler durch die Situation der Mehrsprachigkeit nun überfordert werden oder nicht. Da nur die Meinung der Lehrpersonen eingeholt wurde, konnte dies nicht klar dargestellt werden. Um diese Frage beantworten zu können, müssten vor allem die betroffenen Schüler interviewt werden.

Während der Forschungsauswertung wurde außerdem deutlich, dass über die

Verwendung des Berberischen in Alltag und Familie keine Informationen eingeholt wurden. Die Stellung und der Status der Sprache konnten also weder mit der Theorie abgeglichen, noch erforscht werden. Es wurde lediglich der Aspekt der Verwendung der Sprache im schulischen Kontext erwähnt. Für eine fundierte Untersuchung empfiehlt es sich also, auch hierzu Probanden zu befragen.

Im Zuge der Interviews wurde von Seite der interviewten Lehrpersonen ein sehr negatives Licht auf die Sprachen- und Unterrichtspolitik in Marokko geworfen. Es war durch oftmalige Wiederholungen der Leistungsschwächen der Schüler deutlich sichtbar, dass alle befragten Lehrpersonen unter dem vorherrschenden Unterrichtssystem und den Konsequenzen der Arabisierung leiden. Die Dringlichkeit einer Änderung dieses Systems wurde mehrmals erwähnt. Nachdem sich die Situation der Sprachen auch im Schulsystem nach und nach ändert, wäre es sehr interessant, dieselbe Forschung in einigen Jahren zu wiederholen, um genau diese Entwicklung zu beobachten.

V. Schlussbemerkung

Dieses abschließende Kapitel dient nun dazu, die relevanten Inhalte der vorliegenden Diplomarbeit noch einmal aufzugreifen und die Ergebnisse der Forschung darzulegen. Dadurch soll vor allem die Frage beantwortet werden, welchen Stellenwert die unterschiedlichen Sprachen in Gesellschaft und Schule in Marokko innehaben.

Allgemein betrachtet kann gesagt werden, dass sich das Land Marokko durch seine komplexe Sprachensituation auszeichnet und viele Sprachen auf seinem Terrain vereint, zu denen Arabisch, Französisch, Berberisch, Spanisch und Englisch gehören. Während Arabisch und Berberisch mit der Tradition verbunden werden, gelten Französisch und Englisch als Träger der Modernität. Marokko kann folglich als Land der Kontraste angesehen werden. Was den Status der Sprachen in der Gesellschaft betrifft, so kennen das marokkanische Arabisch und das Französische eine relativ stabile Position, während das Berberische und das Spanische nach und nach einen Rückgang erleben. Englisch wird derzeit nicht als Alltagssprache verwendet und kennt deshalb einen (noch) geringeren Status. Für das Schulwesen sind Arabisch und Französisch essentiell. Während in Primar- und Sekundarbereich Arabisch als Unterrichtssprache genutzt wird, werden die Kurse an den Universitäten auf Französisch abgehalten. Französisch findet demnach im Sekundarbereich höheren Anklang als andere Fremdsprachen wie Englisch oder Spanisch.

Die vorliegende Diplomarbeit knüpft nun an diese bestehenden Befunde zur Verwendung der Sprachen in Marokko in Alltag und Schule an und erforscht deren praktische Umsetzung in der Stadt Tétouan. Die Stadt Tétouan im Norden Marokkos repräsentiert die Multikulturalität des Landes und bot sich daher gut für eine fundierte Untersuchung der Sprachen an. Ein besonderer Fokus der Untersuchung lag auf der Verwendung der französischen Sprache im schulischen Kontext und so wurden für die leitfadengestützten Experteninterviews Interviewpartner hinsichtlich ihrer beruflichen Tätigkeit ausgewählt. Ihre unterschiedlichen Sichtweisen wurden die ganze Untersuchung hindurch bis zur Darstellung der Ergebnisse berücksichtigt und verglichen. Bei der Erhebung der Daten und deren Auswertung wurden die Prinzipien sozialwissenschaftlicher

Forschung berücksichtigt und demnach theorie- und regelgeleitet vorgegangen. Der Forschungsprozess blieb außerdem für unerwartete Informationen offen. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 30ff)

Die Ergebnisse der Forschung bestätigten größtenteils die in der Literatur dargestellte Theorie, jedoch kristallisierten sich auch Neuerkenntnisse heraus. Interessant war, dass die Probanden unterschiedliche Meinungen hinsichtlich der Präsenz und der Verwendung der Sprachen in der Gesellschaft und im Schulwesen in Tétouan pflegten. Während für die einen beispielsweise die spanische Sprache ihren Staus verliert und allmählich verschwindet, konstatierten andere dennoch den großen Einfluss der Sprache. Was die französische Sprache im Schulwesen betrifft, so wurde das Niveau der Schüler von fast allen interviewten Französischlehrern als katastrophal beschrieben. Mit einem derartigen Ergebnis wurde nicht gerechnet.

Da die Stadt Tétouan und seine verwendeten Sprachen in der Vergangenheit einem ständigen Wandel unterworfen waren, ist gewiss, dass sich die Sprachen auch in der Zukunft weiterentwickeln oder zurückentwickeln werden. Französisch wird aufgrund seines guten Status an den Universitäten und aufgrund des Einsatzes von der Seite Frankreichs in der Gesellschaft weiterhin präsent bleiben und eventuell sogar im Schulwesen wieder erhöhten Anklang finden. Englisch wird vor allem bei der jüngeren Generation wegen seines guten internationalen Status an Ansehen zunehmen und vermutlich auch im Schulwesen weiter ausgebaut werden. Der Status des Spanischen wird dahingegen weiter abnehmen, da auch das Land Spanien zu wenig in den Ausbau der Sprache in Marokko investiert und sich die Menschen in Tétouan nicht mehr mit der Sprache verbunden fühlen.

VI. Résumé en langue française

Des phénomènes actuels comme la globalisation, l'internalisation et le développement ont pour conséquence que des gens de différentes cultures entrent en contact et apportent leurs mœurs et leurs langues. Par la suite, leurs langues influencent la langue dominante dans la société. Nous vivons dans un pays d'immigration qui est marqué par la migration et par la pluralité de langues. Cette dernière n'est plus un mythe mais se rapporte à la société moderne. De fait, le plurilinguisme et ses différents aspects seront au centre de ce mémoire.

Le paysage linguistique du Maroc connaît une grande diversité se distinguant par la présence de l'arabe, du berbère, du français, de l'anglais et de l'espagnol. Une recherche fondée sur les influences et le mélange des langues dans la société et dans le contexte scolaire s'impose alors. L'arrière-plan théorique de ce travail est formé par la situation de plurilinguisme dans la société marocaine. Celle-ci étant surtout marquée par les contacts entre l'arabe et le français. La problématique centrale est la présence et la position des langues dans la société et dans le système scolaire. On attachera une attention particulière à la langue française. Nous nous demanderons aussi si le français est enseigné comme langue étrangère ou langue seconde et s'il existe une concurrence entre l'anglais et l'espagnol.

Cette mémoire est divisée en une partie théorique et une partie empirique. La théorie est consacrée à des phénomènes sociolinguistiques comme le plurilinguisme et la diglossie et traite aussi de l'utilisation des langues dans le secteur scolaire. L'Institut de la Romanistique a organisé un voyage d'exploration pour répondre à la question de recherche et un groupe de recherche a fait quatre interviews dans ce cadre. La partie empirique se concentrera sur la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de cette étude.

La partie théorique

Le Maroc - La ville de Tétouan

Le Maroc est situé dans le nord-ouest de l'Afrique et a une superficie de 450.000 km². Sa population est de près de 33 millions d'habitants et la capitale est Rabat. Le pays est une monarchie constitutionnelle avec des éléments de démocratie

parlementaire et dirigé par le roi Mohammed VI. En ce qui concerne la religion, l'islam est la religion dominante, mais on trouve aussi des minorités chrétiennes et juives. Les langues officielles sont l'arabe et les langues berbères. Le français est utilisé dans tout le pays comme langue d'éducation et de commerce. L'espagnol apparaît seulement dans le Nord du Maroc en raison de sa proximité avec l'Espagne. Son histoire remonte à l'Antiquité et sa culture a été constituée pendant 3000 ans par des groupes ethniques. Par rapport aux autres pays arabophones, le Maroc a un caractère exceptionnel et extraordinaire. C'est un pays de contrastes qui est fasciné par la vie moderne et qui est en même temps fidèle à ses traditions. Depuis 1950, sa société se trouve en mutation et a subi un changement remarquable. Des familles nucléaires comme en Europe ont remplacé des polygamies traditionnelles et une élite biculturelle avec des traditions et des vues modernes s'est développée. Le développement rapide a pourtant causé des problèmes parmi lesquels on trouve l'analphabétisme, le chômage et la pauvreté.

Tétouan est situé tout au Nord du Maroc près de la côte méditerranéenne et comprend 350.000 habitants. Cette ville connaît une histoire unique puisque les différentes influences et cultures de ses fondateurs et de ses habitants se sont mélangées au cours des siècles. La culture andalouse des Mudéjares, des Morisques et des Juives sépharades a fusionné avec la culture locale des Arabes et des Rifkabyles. Ce mélange s'est maintenu jusqu'à aujourd'hui et c'est pourquoi on y trouve aussi une fusion entre peinture et poésie, musique et histoire, commerçant et contrebandier. Grâce à son caractère unique et multiculturel, la ville a été inscrite sur la liste du patrimoine mondial.

Le paysage linguistique du Maroc

Le Maroc se trouve parmi les pays arabophones qui connaissent une situation linguistique complexe et unique. La présence de plusieurs langues, parmi lesquelles on trouve l'arabe, le berbère, le français, l'espagnol et l'anglais, crée un contact linguistique historique.

L'arabe et ses plusieurs variétés sont utilisés dans de différents contextes. L'arabe classique est associé avec l'islam et connaît ainsi un haut prestige. Cette langue n'est pas employée en dehors de situations formelles, religieuses et politiques et ne peut donc pas être une langue maternelle. Depuis le 19^{ième} siècle, une

nouvelle forme de l'arabe s'est développée afin d'exprimer aussi les réalités de la vie moderne. Cet arabe moderne est plus utilisé en société et est par conséquent aussi utilisé dans la littérature moderne, dans la presse et dans l'administration. Un dialecte arabe est l'arabe marocain ou le darija qui est utilisé par la majorité de la société comme langage courant.

Le berbère est surtout parlé au Maroc où le nombre de locuteurs se trouve entre 40 et 60 pourcent. Cette langue contient des emprunts de l'arabe et du français qui sont maintenant totalement intégrés dans le répertoire berbère. On trouve trois dialectes berbères sur le territoire marocain : le tachelhit, le tarifit et le tamazight. Comme elle exprime la cohésion sociale entre les groupes, la langue fait fonction de refuge pour les communautés linguistiques berbères vivant dans les villes. Le berbère est pourtant la langue qui connaît le moins de prestige au Maroc et elle n'est toujours pas reconnue par la Constitution. Son utilisation se limite à des situations de communications informelles.

Le français comme héritage colonial est parlé par 5 à 30 pourcent de la population marocaine. Elle garde le statut d'une langue véhiculaire et de langue écrite secondaire dans le pays. Elle est particulièrement importante dans les secteurs privés et scolaires parce qu'elle domine jusqu'à présent les cours scientifiques, techniques et économiques. Le français ne rappelle pas seulement la colonisation et la dépendance, mais aussi le modernisme, le développement et tous les thèmes qui constituent le discours national. Le français spécifique au Maroc a deux caractéristiques : bien qu'il soit en contact avec d'autres cultures et langues locales, il est soumis à des changements identitaires. La langue apparaît en réalité sous différentes variétés. Elle est utilisée aussi dans des situations informelles, mais surtout par une élite cultivée.

L'espagnol était la langue dominante au Nord du Maroc (Tanger-Tétouan) pendant la colonisation espagnole au 9^{ème} siècle. Même si l'espagnol a perdu du terrain après l'indépendance du pays en 1956, il restait la langue de communication dans la vie quotidienne et dans la famille. Les médias soutiennent le maintien de la langue, mais ses fonctions sociolinguistiques disparaissent peu à peu à cause de sa concurrence avec le français.

L'anglais a été implanté au Maroc pendant la Seconde Guerre mondiale.

Contrairement au français et à l'espagnol, l'anglais n'est pas symbole de colonisation. La présence de la langue a commencé en raison du développement du tourisme, de la diffusion de la musique anglophone, de la globalisation sociale et économique et de son statut de langue internationale pour la recherche, les technologies et la diversité. À l'instar du français, l'anglais est aussi associé avec le modernisme. Bien que la langue connaisse encore une faible position dans la société, elle se répand de plus en plus dans le pays.

La politique linguistique et l'arabisation

La politique linguistique exerce surtout dans des pays plurilingues une influence sur le développement et le maintien d'une langue. L'enseignement des langues au Maroc est par exemple aussi influencé par la politique éducative française. Cette dernière est responsable de la situation problématique et conflictuelle dans le contexte scolaire.

L'arabisation représente encore aujourd'hui un problème pour les états qui ont assisté à une période de colonisation pendant laquelle le français a été introduit comme langue officielle du pays. Il garde jusqu'à présent sa position forte et importante dans le secteur scolaire et économique. Il est ainsi difficile de se distancier de la langue française et ce phénomène rend impossible une arabisation rapide et paisible. De plus, pour ne pas être exclue de la globalisation, la société souhaite garder le français qui est aussi un symbole de la modernité. Si l'arabe est associé au passé, le français et l'anglais renvoient à la modernité. Ces deux langues se trouvent alors en concurrence avec l'arabe.

Le plurilinguisme

Le mot *plurilinguisme* désigne l'état d'un individu seul ou d'une communauté sociale qui utilise plusieurs langues différentes pour la communication quotidienne. Ce phénomène se développe en raison d'une formation de groupes ethniques ou de minorités linguistiques. Notre monde est alors continuellement marqué par un contact de langues. Au Maroc, les situations suivantes apparaissent : bilinguisme (français-arabe), trilinguisme (français-arabe-berbère) et quadrilinguisme (français-arabe-berbère-espagnol).

Le *plurilinguisme social* désigne l'usage de langues dans des régions plurilingues.

Parler est d'abord une action individuelle mais elle fonctionne toujours en interaction avec d'autres personnes et a alors un caractère social. Plus il y a de langues ou variétés utilisées dans une société, plus il devient difficile aux locuteurs de toutes les maîtriser. Ainsi, une langue véhiculaire est utilisée pour la communication entre différents groupes.

Le *plurilinguisme individuel* renvoie à un locuteur seul car chaque personne vit et perçoit ce phénomène différemment. On peut même constater que seule la somme des expériences personnelles forme la situation sociale. Le plurilinguisme individuel peut être un acquis indéterminé par l'entourage ou déterminé à l'école.

Le *plurilinguisme institutionnel* désigne l'usage de plusieurs langues dans des institutions comme l'école. La vie scolaire et l'enseignement fonctionnent dans des conditions de diversité linguistique et culturelle. De ce fait, le plurilinguisme et l'enseignement à l'école ne peuvent pas être séparés. Il existe par contre encore des problèmes pour connecter les différentes langues dans les cours. La situation de multilinguisme est donc mal relayée par l'école.

Le plurilinguisme apparaît au Maroc sous forme d'un *mélange de langues*, d'un *code-switching* et d'un *transfert*. Le code-switching est la forme communicative la plus présente au Maroc. Ce phénomène désigne un changement de langues pendant une situation de communication.

Le français dans le secteur scolaire

La langue française intervient au Maroc aussi dans le contexte scolaire, ce qui lui confère un statut socio-éducatif. Pendant la période entre le contrat de Fès en 1912 et l'indépendance en 1956, la langue était utilisée comme langue officielle de la politique et des institutions. Plus tard elle gagna en importance et devint par la suite une langue privilégiée et la première langue étrangère du pays. En 1981, une arabisation de la société a commencé et les conséquences se remarquent encore aujourd'hui. On assiste à une forte arabisation qui essaye de repousser la langue française dans tous les secteurs. Bien que le français ait perdu du terrain en faveur de la langue arabe, il lui reste pourtant certains avantages. Il a maintenu par exemple son statut comme langue de la modernité, de l'ouverture, de la science et de la technologie et est resté la langue d'enseignement dans les universités. On

a aussi décidé d'enseigner cette langue dès la deuxième année dans le primaire et de rendre l'enseignement du français obligatoire pour tous les élèves. Malgré cette réforme, la langue n'est pourtant plus utilisée comme langue d'enseignement dans le public sauf dans les cours de français. Elle garda une position favorable seulement dans le privé où elle est utilisée encore aujourd'hui comme langue privilégiée. Ces écoles offrent un enseignement bilingue qui renoue avec l'enseignement avant l'arabisation.

Depuis l'indépendance, le Maroc a subi un changement social et économique. Le système scolaire marocain ne pouvait pas résister à ce changement et se trouve par conséquent confronté à une crise. Jusqu'à présent il doit se battre contre sa propre inadéquation et son propre manque d'adaptation. Un fossé entre les attentes des professeurs, des élèves et de la société et l'offre limitée proposé par l'école s'est développé au cours des années. En raison d'un bénéfice et d'une efficacité limités dans les cours, la plupart des élèves quittent l'école sans connaissances suffisantes et de ce fait, ils ne sont pas prêts pour la vie professionnelle. Le niveau mauvais voire catastrophique des élèves en français est une conséquence de l'arabisation. En outre, le but de la généralisation de l'enseignement ne peut pas être atteint.

La partie empirique

Cette deuxième partie du mémoire est consacrée à la situation du plurilinguisme dans la société et à l'école à Tétouan. Il est légitime de concrétiser ce sujet à cette ville au Nord du Maroc parce qu'il y existe un quadrilinguisme entre arabe, français, berbère et espagnol en raison de la proximité avec l'Espagne. Par conséquent, Tétouan est marquée par un contact de langues et s'impose alors pour une recherche approfondie. Avant que les résultats du voyage de recherche ne soient présentés, analysés et interprétés, décrivons d'abord la démarche méthodologique avec laquelle les données ont été évaluées.

La démarche méthodologique

Pour la mise en œuvre et l'évaluation d'une recherche sociale empirique, il est nécessaire de choisir un cadre théorique ou un guide qui impose les phases et les mesures d'analyse. Gläser et Laudel ont présenté en 2010 un accès à l'analyse

de recherches se basant sur une méthode d'interview d'experts et sur l'analyse qualitative de son contenu comme les deux des instruments les plus importants. La démarche méthodologique de ce travail est largement inspirée par cette méthode analytique, cette dernière pouvant également s'adapter aux interviews réalisées à Tétouan.

Gläser et Laudel proposent la méthode de l'interview d'experts pour le relevé des données. Le mot expert décrit le rôle spécifique de la personne interviewée comme source du savoir spécial sur les faits sociaux à analyser. Étant donné que les entretiens doivent traiter plusieurs sujets, il est nécessaire d'utiliser une liste de questions préparées pour guider la communication. Mais ni la formulation des questions ni un ordre prédéfini sont obligatoires afin que le dialogue garde son naturel. Dans la recherche empirique plusieurs méthodes sont combinées, c'est ce qu'on appelle *triangulation*. Les interviews d'experts peuvent être ainsi complétées par une analyse des documents et par des observations.

Pour l'analyse de données les auteurs proposent la méthode de l'analyse qualitative de contenu. On parcourt le texte afin de trouver des informations importantes et puis celles-ci sont catégorisées et associées à une catégorie dans le schéma d'analyse qui était déjà fixé d'avance. L'analyse qualitative de contenu extrait alors les informations significatives pour répondre à la question de recherche. Le flot d'informations est réduit et structuré systématiquement. Les informations sont traitées par la suite séparément du texte initial mais le rapport au texte est gardé par une indication des sources. Même si ce schéma d'analyse implique aussi les facteurs d'influence et les hypothèses qui ont été conçues d'avance, il reste quand même ouvert à de nouvelles informations et compléments. Les contradictions et les redondances sont supprimées. La catégorisation est soumise à l'interprétation individuelle de la part du chercheur. La méthode de l'analyse qualitative comprend alors quatre étapes : *la préparation de l'extraction, l'extraction, le remaniement des données et l'évaluation*.

Le relevé de données

Quand on veut déterminer le savoir d'un expert sur un procès social, il faut poser des questions. Chaque recherche empirique se base sur une question de recherche lacunaire qui aspire à apporter de nouvelles connaissances

scientifiques. De ce fait, le groupe de recherche de la romanistique a préparé une question de recherche afin de structurer les interviews prévues à Tétouan et afin d'avoir une vue d'ensemble sur la communication. La question de recherche est la suivante :

« Quel est le statut des langues avec un intérêt particulier pour le français comme ancienne langue coloniale dans la société et dans l'école à Tétouan ? »

Pour répondre à cette question il faut la décomposer en ses différentes parties constituantes. Gläser et Laudel proposent ici de formuler des hypothèses pour attirer l'attention sur les éléments importants.

Ces hypothèses se laissent déduire de la théorie :

1. Dans la société, on retrouve un mélange de langues entre darija, espagnol, français et anglais. L'espagnol peut se maintenir encore en raison du protectorat mais son statut est en baisse. L'anglais connaît encore une position faible dans la société marocaine malgré son essor.
2. Le plurilinguisme dans le contexte scolaire pose encore des problèmes et n'est pas encore complètement intégré dans la vie scolaire. La langue dominante scolaire est l'arabe mais le français est toujours indispensable pour les universités. L'anglais et l'espagnol ont une moindre position dans ce secteur.
3. Le français est utilisé et maîtrisé dans la vie quotidienne plutôt par l'élite. Dans la société, le français est mixte et marqué par les influences des autres langues.
4. Les élèves ont un faible niveau en français en raison de la politique d'arabisation. Les cours ne sont pas adaptés aux élèves mais s'orientent plutôt au programme prescrit par le ministère d'éducation. Les professeurs de français se montrent critiques envers ce système.

Afin de guider et d'orienter la recherche, le groupe de la Romanistique a aussi construit plusieurs questions clés parmi lesquelles se trouvent : *« Tétouan, est-elle une ville plurilingue ? »* et *« Le français, est-il une matière enseignée ou aussi une langue d'enseignement ? »*.

Les personnes interviewées ont été contactées par le professeur Peter Cichon avant le voyage de recherche et c'était aussi lui qui a fixé les rendez-vous. Pour le choix des interlocuteurs, le groupe de recherche a accordé plus d'attention à la qualité qu'à la quantité. Bien qu'il n'y ait pas eu beaucoup d'entretiens, chacun durait plus d'une heure. Trois interviews ont ainsi eu lieu devant ou dans l'Institut Français à Tétouan réunissant à chaque fois trois personnes. La quatrième interview a eu lieu dans l'Université de Tétouan avec quatre interlocuteurs. Pour garder l'anonymat des personnes interviewées, leurs noms ne sont pas mentionnés dans le mémoire. Les interviews ont été réalisées entre le 27 février et le 3 mars 2017. Les interlocuteurs ont été informés en avance sur le sujet du voyage de recherche et le consentement sur l'enregistrement au moyen d'un dictaphone leur a été demandé. Les interlocuteurs de la deuxième interview ne donnaient pas leur accord sur l'enregistrement et pour cette raison, le groupe a rédigé un protocole de conversation. Les interviews ont été retranscrites le plus fidèlement possible. Les erreurs linguistiques ont cependant été corrigées afin d'assurer une meilleure compréhension.

L'évaluation de données

Dans ce chapitre, le contenu des interviews est résumé et évalué au cours de quatre étapes proposées par Gläser et Laudel telles que la préparation de l'extraction, l'extraction, le remaniement des données et l'évaluation. Cela permet de créer une vue d'ensemble sur chaque domaine et on peut ainsi répondre à la question de recherche.

Les données empiriques sont regroupées selon le schéma suivant :

Catégorie	Hypothèse
Le plurilinguisme dans la société et dans la famille	H1
Le plurilinguisme dans l'école	H2
Le français dans la société et dans la famille	H3
Le français dans l'école	H4

Voilà les résultats selon chaque catégorie :

L'hypothèse H1 se voit renforcée par les données empiriques étant donné que l'espagnol est encore très présent dans la société marocaine comme langue de communication en raison du protectorat. C'était pourtant très intéressant de voir que les participants percevaient le statut de cette langue différemment. Deux personnes ont constaté la baisse du statut de l'espagnol alors qu'un professeur de français a mentionné l'importance de la langue et l'intérêt que suscite son apprentissage. L'anglais s'est développé dans la société tétouanaise et son statut a augmenté parce que la jeune génération le préfère comme langue internationale. Dans la vie quotidienne, cette langue est pourtant moins utilisée car on parle plutôt un mélange de français, de darija et d'espagnol.

Les données saisies soutiennent *l'hypothèse H2* de sorte que le plurilinguisme est encore trop peu intégré dans la vie scolaire. Par conséquent, les cours ne sont pas assez adaptés aux connaissances préalables et aux besoins spécifiques des élèves. Le berbère n'est enseigné par exemple que dans 40 pourcent des écoles au Nord du Maroc. Le darija fonctionne plutôt comme langue d'enseignement même si certains élèves ne le maîtrisent pas. En revanche, un enseignement bilingue (français-arabe) est appliqué dans le privé dès le début de la scolarisation. Le public aspire aussi à cette approche plurilingue. La question de savoir si la situation du plurilinguisme surcharge les élèves ou non est restée sans réponse claire car les opinions des participants étaient trop divergentes à ce sujet.

L'hypothèse H3 est largement confirmée par les données saisies car le français est toujours plus utilisé par des personnes âgées que par des jeunes. Toutefois, l'enquête a montré que cette langue n'est guère employée que dans la famille et dans la rue, ce qui était inattendu. Le français est alors juste parlé en classe dans un relatif isolement. Les mauvaises connaissances linguistiques de la part des parents et la consommation des médias en arabe et non en français expliquent ce phénomène. Ainsi qu'il a été mentionné dans la partie théorique, le français à Tétouan est marqué par une influence de différentes langues et on y retrouve des éléments de l'arabe et de l'espagnol.

L'hypothèse H4 est confortée par les données empiriques du fait que le niveau des élèves en français a été évalué faible voire catastrophique. Ces résultats étaient

quand même étonnants car le groupe de recherche ne s'attendait pas à un si bas niveau. Parmi les raisons invoquées, les participants ont particulièrement insisté sur les réformes de la politique linguistique et éducative marocaine, la globalisation ainsi que le changement d'attitude des élèves, le manque de professeurs compétents de français et le manque de locaux pour enseigner.

Ces quatre résultats présentés répondent à la question de recherche, car ils résument les constats de la recherche basés sur les hypothèses et les considérations théorétiques préliminaires. L'enquête a montré que les conclusions de la recherche et les constatations théorétiques se ressemblent beaucoup. L'exactitude et l'actualité des résultats existants pouvaient être corroborées par les données saisies. À cet endroit, il faut mentionner que le champ d'application se limite à la ville de Tétouan et ses environs au Nord du Maroc en raison de sa situation linguistique spécifique marquée par un quadrilinguisme entre français, arabe, berbère et espagnol.

Pour conclure, il convient de jeter un regard sur l'avenir. Comme les langues étaient soumises à un changement dans le passé, il est sûr qu'elles se développeront aussi à l'avenir, que ce soit à leur avantage ou à leur détriment. Le français restera présent dans la société tétouanaise grâce à son statut privilégié dans les universités et grâce à l'engagement de la France. Cette langue gagne probablement encore en importance dans le secteur scolaire. L'utilisation de l'anglais augmentera aussi surtout chez la jeune génération en raison de son statut international. La langue se développera aussi dans le contexte scolaire. Le statut de l'espagnol enregistra probablement encore une diminution étant donné que l'Espagne investi trop peu dans sa conservation et son développement au Maroc.

VII. Literaturverzeichnis und Internetquellen

Arraïchi, Rachid (2007): Approche sociolinguistique pour expliquer et réduire les difficultés d'enseignement/apprentissage du français en milieu rural marocain. In: Chevalier, Gisèle (Hg.): Revue de l'université de Moncton. Moncton (Kanada): Éditions des Archives Contemporaines. 69-79.

Belfkih, Abdelaziz Meziane (2000): La charte nationale d'éducation-formation. Une ambition pour l'école au Maroc. In: Revue internationale d'éducation de Sèvres. Nr. 27. 77-87. online unter: <http://ries.revues.org/2383>

Benaboud, M'hammad (2003): Cinq siècles d'histoire. In: Benaboud, M'hammad (Hrsg.): Tétouan. Capitale méditerranéenne. Tétouan: Association Tétouan-Asmir.

Bentheimer, Heike (2016): Marokko. Tradition und Kultur im Land der Berber. Berlin: Trescher.

Benzakour, Fouzia (2002): Le français au Maroc. Normes et identités. In: Langues et linguistique. Nr. 28. 27-43.

Benzakour, Fouzia (2012): Le français au Maroc. Une variété occultée en quête de légitimité. In: Ponti/Ponts. Langues littératures civilisations des Pays francophones. Nr. 12. 113-131.

Bourdereau, Frédéric (2006): Politique linguistique, politique scolaire: la situation du Maroc. In: Le français aujourd'hui. Nr. 154. 25-34. online unter: <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-25.htm>

Breton, Roland (1991): Géographie du plurilinguisme. In : Coste, Daniel; Hébrard, Jean (Hrsg.): Vers le plurilinguisme? École et politique linguistique. Paris: Hachette. 20-31.

Butzke-Rudzynski, Martina (1992): Soziokulturelle und sprachenpolitische Aspekte der Frankophonie am Beispiel Marokko. Bochum: Brockmeyer.

Christ, Herbert (1998): Bildungspolitik für Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid; Graap, Sabine; List, Günther (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen : Stauffenburg. 337-360.

Coste, Daniel; Hébrard, Jean (1991): École et plurilinguisme. In: Coste, Daniel; Hébrard, Jean (Hrsg.): Vers le plurilinguisme? École et politique linguistique. Paris: Hachette. 5-17.

- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Glück, Helmut (Hrsg.) (2010): Metzler Lexikon Sprache. 4. Auflage. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Gogolin, Ingrid (1994): Mehrsprachige Schülerschaft: Probleme und Chancen der multikulturellen Schule. In: Quo vadis, Romania? Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik. Nr. 3.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. Auflage. Münster: Waxmann.
- Grandguillaume, Gilbert (1983): Arabisation et politique linguistique au Maghreb. Paris : Editions G.-P. Maisonneuve et Larose.
- Hu, Adelheid (2011): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht: Forschung, Sprachenpolitik, Lehrerbildung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 121-139.
- Khatibi, Abdelkebir (1983): Maghreb pluriel. Paris: Denoël.
- Kremnitz, Georg (1990): Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit: institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte; ein einführender Überblick. Wien: Braumüller.
- Kremnitz, Georg (1997): Die Durchsetzung der Nationalsprachen in Europa. Münster, New York: Waxmann.
- Krikez, Abdellah (2005): Statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc. Tétouan: Al Khalij Al Arabi.
- Kühnel, Roland (2007): Die Globalisierung und ihre sprachlichen Folgen. Französisch und Englisch in den Stadtsprachen von Beirut und Casablanca. Wien: Praesens.
- Lehmann, Ingeborg; Henß, Rita (2010): Marokko. 8. Auflage. Ostfildern: Baedeker.
- Oliviéri, Claude (1991): Plurilinguisme et enseignement: L'exemple africain. In: Coste, Daniel; Hébrard, Jean (Hrsg.): Vers le plurilinguisme? École et politique linguistique. Paris: Hachette. 152-160.
- Quitout, Michel (2001): Parlons l'arabe dialectal marocain. Paris: L'Harmattan.

Quitout, Michel (2007): Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb: des origines à nos jours; l'amazighe, l'arabe et le français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye. Paris: L'Harmattan.

Rachida, Alaoui (2011): Marokko. Rabat, Sahara, Souks, Medinas, Kasbahs, Casablanca, Atlas, Oasen, Strände, Moscheen, Museen, Marrakech, Palmen. Aktualisierte Neuauflage. München: Dorling Kindersley.

Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.

Torres, Mohammed Abdelkhalq (2003): Préface. In: Benaboud, M'hammad (Hrsg.): Tétouan. Capitale méditerranéenne. Tétouan: Association Tétouan-Asmir.

Volgger, Marie-Luise (2012): Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht: zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlerner(innen). Wien: Univ., Diss.

Ziamari, Karima (2008): Le code switching au Maroc: l'arabe marocain au contact du français. Paris: L'Harmattan.

VIII. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Karte von Marokko	4
Abbildung 2: Flagge von Marokko	5
Abbildung 3: Erklärungsstrategie und Methodeneinsatz	51
Abbildung 4: Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse	54
Tabelle 1: Kategoriensystem	61
Tabelle 2: Die Verwendung und der Status der Sprachen	62
Tabelle 3: Die Situation der Sprachen in der Schule	63
Tabelle 4: Die Wirkung der Mehrsprachigkeit auf die Schüler	64
Tabelle 5: Die Verwendung der Sprache	65
Tabelle 6: Die regionalen Besonderheiten der Sprache	66
Tabelle 7: Französisch als langue privilégiée	66
Tabelle 8: Das Niveau der Schüler	67
Tabelle 9: Die Gründe für die niedrige Kompetenz	68
Tabelle 10: Die Motivation für das Erlernen der Sprache	69
Tabelle 11: Mehrsprachigkeit in Gesellschaft und Familie - Tabelle mit Kausaldimensionen	70
Tabelle 12: Mehrsprachigkeit in der Schule - Tabelle mit Kausaldimensionen	71
Tabelle 13: Französisch in Gesellschaft und Familie - Tabelle mit Kausaldimensionen	73
Tabelle 14: Französisch in der Schule - Tabelle mit Kausaldimensionen	74
Tabelle 15: Mehrsprachigkeit in Gesellschaft und Familie - Aufbereitung	77
Tabelle 16: Mehrsprachigkeit in der Schule - Aufbereitung	78
Tabelle 17: Französisch in Gesellschaft und Familie - Aufbereitung	80
Tabelle 18: Französisch in der Schule - Aufbereitung	81
Tabelle 19: Kategoriensystem vereinfacht	84

IV. Anhang Transkriptionen und Gedächtnisprotokoll

1. Vortrag einer Englischprofessorin im Instituto Cervantes

„(...) English was introduced in Morocco during World War II when Americans established military bases on the Moroccan land to link them to battle ground in Europe. French and Spanish had been considered as symbols of colonialism. English is the only foreign language with no colonial overtones for Moroccans. Economic and social globalisation pushed the language and the diffusion of the internet created a strong demand for lingua franca (...) Moroccan teachers of English including members of the government and leaders of political parties have caused a call for replacing French with English as the first foreign language or at least for making English more important in Moroccan education (...) The presence of English has been greatly enhanced by tourism, music and now globalisation. The international status of English as the language of science and technology, diversity and research, even by French educated Moroccans, has also contributed to the spread of English. Nowadays, English (...) is competing with French in education. It is the fastest growing language in Morocco. (...)”

2. Interview am 27.2.2017 um 15:00

mit dem Vorsitzenden des französischen Kulturinstitutes (1P1), einer seiner Mitarbeiterinnen (1P2) und einer Französischlehrerin (1P3)

1	I : Je suppose vous connaissez un peu la situation de l'enseignement du français en général à Tétouan ?
2	1P1 : Disons, l'enseignement du français à Tétouan c'est surtout à l'institut français. Mais il y a aussi des centres privés. Nous on a à peu près entre 1700 et 2000 apprenants, donc élèves par session. On a à peu près 3 sessions par an. L'été on est fermé. Ça fait à peu près 5000 étudiants sur l'année.
3	I : Qu'est-ce que vous offrez comme enseignement ici ?
4	1P1 : Français à partir de zéro jusqu'à très élevé. Effectivement on propose des cours du niveau débutant jusqu'à plus avancé, des cours sur les objectifs spécifiques, du français plutôt oral, du français écrit et une offre culturelle.
5	I : Votre clientèle alors, les gens qui viennent suivre les cours, peut-elle être représentative pour toute une population ou est-ce qu'un certain groupe vient plus que les autres ?
6	1P1 : On a fait des études alors sur la représentation des gens. Il y a à peu près autant d'hommes que femmes. On a pas mal d'enfants et notamment le soir, on a pas mal de jeunes apprenants de 6, 8 ans par exemple et puis on a des cours d'adultes. Parfois on peut mettre les adolescents avec les adultes s'ils ont le même niveau. Il y a aussi beaucoup d'étudiants, car s'il y a des cours à l'Institut Français, les quelques centres privés à Tétouan sont très peu actifs. Par contre il y a des sections internationales dans certains de lycées ici à Tétouan qui dispensent des cours dans des disciplines scientifiques en français. Et les cours en études supérieures sont à l'exception des études de droit et des études religieuses dispensés en français.
7	I : Pourquoi venir ici à l'Institut quand les élèves apprennent le français à l'école ?
8	1P1 : Ils ne l'apprennent pas tous. L'enseignement est dispensé en arabe. Les élèves en section internationale et qui reçoivent donc un enseignement en français sont en faible proportion, seulement environ 5%. C'est le ministère d'éducation marocain qui a mis en place des sections internationales et qui souhaite les développer. Donc on accompagne ce développement des sections internationales avec de l'enseignement en français. En français, en anglais ou en espagnol d'ailleurs. Mais les élèves choisissent plus souvent le français que l'anglais et en dernière position, on trouve l'espagnol.
9	I : Parce qu'à l'université l'enseignement de certaines matières est dispensé en français et non pas en anglais ou en espagnol ?
10	1P1 : L'enseignement supérieur ne se fait ni en anglais ni en espagnol. Forcément, il y a

	un grand intérêt à apprendre le français.
11	I : Quels types d'études sont dispensés en français ? Vous le savez ?
12	1P1 : Pratiquement tous, sauf tout ce qui est littéraire, mais sinon les matières scientifiques, les sciences naturelles, physique, maths, l'informatique et aussi la médecine mais ici on n'a pas de faculté juste pour la médecine. Il y a aussi un intérêt pour poursuivre ses études à l'étranger et notamment dans les pays francophones. Il y a un certain temps, les élèves de Tétouan de la zone Nord partaient facilement en Espagne. Maintenant, comme c'est plus facile, ils peuvent aussi partir au Canada. Ils ont donc la possibilité de faire des études en France et de trouver un travail dans des entreprises qui exigent le français.
13	I : Avoir un diplôme est-il impératif pour suivre des cours à l'université ?
14	1P1 : Pour les cours universitaires ici, non. Mais pour pouvoir suivre des études il faut un niveau B2. Il faut une certification B2.
15	I : Est-ce qu'il y a un lycée français ici à Tétouan ?
16	1P1 : Non, il n'y a pas de lycée français ici à Tétouan, il y a un lycée espagnol. Par contre il y a plusieurs lycées à Tanger, mais Tétouan historiquement est une ville espagnole.
17	I : Comment fonctionne la coopération pour aider les écoles internationales ici à Tétouan ?
18	1P1 : D'abord c'est la formation des formateurs. On forme des profs puisque les profs de matières scientifiques ne sont pas forcément de très bonnes francophones. Ils doivent enseigner en français. Et plus la pédagogie en français n'est pas la même que la pédagogie en arabe.
19	Eine Französischlehrerin des Institutes stößt zum Interview hinzu.
20	I : On veut étudier un peu la situation de l'espagnol et de l'arabe ici et surtout la situation du français dans l'enseignement mais aussi dans la société, ce qui a changé par exemple.
21	1P2 : D'accord. C'est effectivement cette région Nord qui représentait le protectorat espagnol. C'est vraiment une grande ligne jusqu'à Larache. Historiquement c'est la zone espagnole, très marquée à la fois par une scolarisation dans les établissements espagnols et aussi par une tradition d'aller (parce que c'est plus près aussi) faire les études en Espagne, donc en espagnol. C'est en train de changer par orientation stratégique. Je pense aussi que le ministère de l'éducation s'était rapproché de l'Institut Français (qui a mis en place les sections internationales) pour l'intégration du français à l'université – les facultés de sciences et d'économies ont toujours été en français - et dans les établissements scolaires. Mais à cause de différents facteurs, par exemple le prix des études en Espagne et la crise de l'emploi, on voit de plus en plus de parents se tourner vers le français comme langue de scolarisation et d'enseignement. Ça a toujours été le cas, mais c'était différent sur la zone Nord où le niveau de français s'est appauvri. À Fès le niveau de français est bien meilleur et les étudiants aussi ce qui n'était pas forcément le cas ici. On a plus de mal à trouver des enseignants qui ont une bonne connaissance de la langue française tout simplement. Le niveau s'améliore aujourd'hui peu à peu. On voit surtout l'arrivée d'un très jeune public et une hausse du nombre d'enfants dans les classes entre 4 et 7 ans.
22	I : Et dans les écoles alors, ils arrivent avec l'arabe marocain, ils sont scolarisés en arabe standard. Et à partir de quel-âge apprennent-ils leur première langue étrangère ?
23	1P2 : Alors 6 ans dans les écoles privées pour le français. En fait, ils ont à la fois l'arabe classique et le français. Le reste est en darija. La communication est basée sur l'arabe marocain alors sur le darija. Ils apprennent à la fois l'arabe classique et le français. C'est-à-dire deux alphabets, deux phonétiques. On commence à apprendre le français à 6 ans dans le privé et à 8 dans le public. Dans le public, on n'apprend pas l'arabe classique dès la première année.
24	I : Quand vous intervenez au lycée les enfants en général ont déjà une base en français ?

25	1P2 : Elle est très fluctuante. Puisqu'on a des adultes et des étudiants de la faculté qui ont fait le français depuis qu'ils ont 8 ans. Il y en a d'autres qui vont avoir le niveau B2 déjà qui passent leur Delf à 14 ans, 15 ans. On se retrouve avec des enfants maintenant qui ont un niveau B1+. On ne sait pas comment, mais on n'a plus de support déjà préparé. On a des enfants avec un niveau B2 grâce à la tradition francophone et parce qu'ils ont étudié le français depuis déjà bien longtemps et le maîtrisent bien. Certains Delfs scolaires ont à 8 ans déjà un niveau B2, B1. À la fin du collège, la plupart arrive à passer le Delf à un niveau B2. On a aussi des enfants de 10 ans qui ont fait toute leur scolarité dans le public et qui n'ont acquis ni base ni connaissances en littérature, écriture, alphabet. On a des collégiens débutants qui ont cependant déjà des bases en français. Au lycée ils ne sont pas obligés de passer le bac en français.
26	I : Vous connaissez un peu la situation du français dans le Nord du Maroc. Y a-t-il des gens qui l'utilisent comme langue seconde, qui le parlent même en famille et qui ont une certaine pratique ?
27	1P2 : Il y a des familles ici qui sont francophones mais c'est plus à Rabat et Tanger. Parfois un enfant n'utilise pas du tout le darija. Il y a des familles qui ont beaucoup de proches en France ou en Belgique ou au Canada, donc ils ont aussi l'habitude de passer du temps dans un pays francophone donc ils le parlent avec naturel. Il y a des parents qui parlent couramment français mais ce n'est pas la majorité.
28	I : Et ici dans la rue dans la vie quotidienne, on entend beaucoup de français ?
29	1P2 : Moi je dirais justement c'est une question de génération parce qu'au chauffeur de taxi ou au commerçant les plus âgés parlent plus français qu'un jeune. Il y a vraiment une baisse. Les plus jeunes parlent beaucoup moins français que les plus âgés. En fait les plus âgés parlent plus de langues. C'est vrai qu'ils sont plus divisés. Les Marocains sont parmi les étudiants étrangers les plus représentés en France. 11 pourcent des étudiants en France sont marocains. C'est en train de monter. Ils ont présenté plus de 5000 candidatures l'année dernière, plus de 5000 dossiers. Je pense que c'est à cause du prix de la scolarité en Espagne qui est plus élevé.
30	I : Donc la vie culturelle ici (le théâtre, le cinéma) tout se passe en arabe ou est-ce qu'il y a aussi des spectacles en français à part ce que vous faites ici à l'institut ?
31	1P1 : Nous, on diffuse des films en français. Les films marocains qu'on diffuse, les films tamazight, sont tous sous-titrés en français.
32	1P2 : Il y a beaucoup de radios mixtes français-arabe. Est-ce qu'il y a des radios espagnoles, françaises, arabes ? On capte beaucoup de chaînes françaises ici. J'ai des problèmes parce que j'ai des Espagnols et des Marocains dans la même classe. Les Marocains trouvent que l'espagnol est nul. Ils ne savent rien, ils ne connaissent rien. Ils ont une compétence basique car ils comprennent certains mots mais ont des problèmes pour structurer leurs phrases. Ils comprennent les consignes à l'école mais ne peuvent rien produire.
33	I : Vous diriez que la clientèle qui profite des cours est plutôt élitiste et de la couche sociale aisée de la société de Tétouan ?
34	1P2 : Clairement j'ai comparé le prix des écoles privées en fait parce que les écoles privées sont payantes. L'école la plus chère est l'école espagnole qui est, de plus, élitiste.
35	I : Combien est-ce qu'on paie pour un cours ici ?
36	1P2 : Ça dépend du public. 30 heures 1000 dirham pour les adultes.
35	I : Et la répartition des sexes ? Il y a plus de femmes ?
36	1P2 : égale, égalité. Dans le public, des parents y envoient leurs enfants car ils ne s'inquiètent pas de leur niveau de français et pour eux, c'est plus difficile pour accéder à des études scientifiques. Ils font des sacrifices pour les mettre en sections internationales. Dans les classes collégiales, c'est mixte. Dans les classes préscolaires on a des enfants de 4 à 6 ans. Entre 6 et 8 ans, on a des classes renforcées pour la littérature et l'écriture. S'ils veulent apprendre le français, il leur faut une base lexicale pour apprendre à lire et à

	écrire, pour le système syllabique. Mais ce n'est pas spécialement pour le Maroc. C'est vraiment du travail autour de la syllabisation et autour de l'apprentissage mais sur une langue étrangère.
37	I : Et les gens qui enseignent ici, ils sont de France ?
38	1P2 : Une minorité. On n'a que quatre contractuelles qui sont françaises.
39	I. Quels sont les domaines où on peut vraiment tirer profit du français ?
40	1P2 : Tourisme, commerce, tout ce qui est grande surface, distribution, export, immobilier, parfois assurance, quelques grandes entreprises, tout ce qui est dans la police, même pour être enseignant au primaire ou au lycée.
41	I : Quelles sont les particularités du français parlé ici ?
42	1P2 : Très peu d'accent. Je trouve que c'est faible. Il y a un petit peu d'accent, des éléments de l'espagnol qui se retrouvent dans la langue. Quelques petites expressions, la présence systématique de l'article. Tout est compréhensible.
43	I : Vous constatez alors un code-switching parmi les jeunes ?
44	1P2 : Il a lieu entre l'arabe, le français et l'espagnol. Mes amis le font en permanence. J'entends beaucoup de mots de français dans le darija et beaucoup de mots darija dans le français. Je le vois tout le temps entre les trois langues.
45	I : Quand est-ce qu'on utilise le français, l'arabe ou l'espagnol ?
46	1P1 : Pour les sujets personnels c'est le darija.
47	1P2 : Aussi le français. Je l'entends dans la rue mélangé en fait. Peu d'anglais en fait.
48	I : Le gouvernement marocain accentue un peu la formation en anglais aussi. Ça risque même de remplacer l'espagnol comme deuxième langue étrangère. C'est ce qu'on nous a dit.
49	1P2 : Dans les sections internationales l'espagnol et l'anglais sont très très minoritaires. Je sais que les sections internationales en anglais n'ont pas très bien fonctionné. Ça marche peut-être mieux dans les grandes villes, par exemple à Casablanca.
50	I : Mais ça reste quand même la troisième langue à l'école non ?
51	1P2 : Non c'est l'espagnol. Arabe, français, espagnol.
52	I : D'accord. Si jamais on prend l'anglais, c'est en tant que quatrième langue ?
53	1P2 : Les enfants d'aujourd'hui de 6, 5 ans sont en train de faire l'anglais, l'espagnol, le français et puis l'arabe. Ce sont quatre langues.
54	I : Donc au programme littéraire, vous étudiez aussi des auteurs marocains ?
55	1P1 : Nous, on étudie des écrivains marocains francophones. On organise des conférences en français, des présentations orales sur des thématiques particulières.
56	1P2 : A partir de l'école, il y a un programme littéraire. A l'institut, on se concentre sur le FLE (français langue étrangère), car c'est seulement à l'école qu'on se prépare à l'épreuve de littérature du bac. Donc c'est un peu compliqué.
60	I : Vous avez fait la remarque qu'il y avait eu une arabisation des écoles. Est-ce que ce mouvement s'est arrêté ou est-ce que l'arabe continue à augmenter dans la scolarité ?
61	1P1 : Non, ce mouvement revient sur cette politique mise en place il y a une quinzaine d'années. Lentement mais sûrement le français se développe dans les sections internationales. C'est plutôt dans ce sens-là. Ça a été fait assez brutalement puisque les professeurs n'ont pas été formés pour l'enseignement en français. Une formation est nécessaire parce que certains professeurs de matières scientifiques ne maîtrisent pas le français. Pour pouvoir expliquer la physique en français, on ne peut pas parler un mauvais français. Ils n'ont pas forcément un niveau B2.

62	1P2 : Dans la jeune génération on revient à l'enseignement bilingue. C'est quelque chose qu'on a déjà fait avant. Je ne reviens pas sur l'arabisation.
63	I : C'est une position spéciale de la ville en tant qu'ancienne ville du protectorat espagnol ?
64	1P1 : Oui, oui. Le français y a toujours été moins développé (de toute façon il l'est toujours) que dans les autres villes du Maroc. À Casablanca on entend beaucoup moins d'espagnol et beaucoup plus de français. C'est sûr, parce que dans la rue on n'entend pas beaucoup de français. Si vous allez dans les médinas ou chez le commerçant on ne parle pas français. Généralement, les gens le parlent assez mal.
65	I : Est-ce qu'il y a des communautés d'autres pays francophones ici à Tétouan ? D'autres pays comme le Sénégal ?
66	1P1 : Il y a des étudiants subsahariens à l'université. Ils sont peut-être quelques centaines quand même. Quelques sénégalais aussi oui.
67	I : Ce sont des étudiants qui viennent pour étudier mais il n'y a pas d'autres personnes qui habitent ici à Tétouan ?
68	1P1 : Il y a des espagnols, peut-être 1000, 2000 je ne sais pas. Et je crois qu'il y a moins de 300 Français sur toute la zone. Je crois qu'à Tanger ils sont 2000. Mais on n'a pas mal de franco-marocains et de retraités.
69	I : En ce qui concerne vos curriculas : Est-ce que vous êtes en discussion, en coopération avec les écoles étatiques ? Est-ce que vous suivez ce que font les autres et est-ce que vous travaillez ensemble ? Il y a peut-être des jeunes qui suivent un cours de français à l'école étatique et qui viennent à vos cours.
70	1P2 : Il y a une coopération indicative.
71	1P1 : On a une coopération avec la formation de formateurs. On fait beaucoup pour appuyer le retour du français dans l'enseignement marocain.
72	Eine Mitarbeiterin des Institutes stößt zu uns hinzu.
73	I : Je posais la question sur la coopération entre l'institut français et les écoles étatiques et s'il y a une coordination des programmes ou une consultation mutuelle ?
74	1P3 : En fait, on travaille directement avec le ministère d'éducation et au niveau local on travaille avec des académies. Il y a l'Académie régionale de Tanger-Tétouan. Et ensuite on a des projets avec des universités sur Tanger, sur Larache.
75	I : Quels projets proposez-vous ?
76	1P3 : On a un cours de slam. Il y a un slameur professionnel qui vient dans les classes.
77	I : Et les slameurs, ils viennent de France ?
78	1P3 : Non, on travaille avec des gens d'ici, de Tanger, de Casablanca.
79	I : Vous avez combien de personnes à peu près qui participent ?
80	1P3 : On a une dizaine de classes. Un petit plus à Tanger et à Larache.
81	I : Comment ça se passe ? Y a-t-il un jury ?
82	1P3 : Il y a un jury avec un membre de l'institut français, un membre de l'Académie française et puis un artiste. C'est vraiment le projet en ce moment. Mais on a aussi beaucoup de projets autour de la lecture.
83	I : Il y a des élèves, des bacheliers qui disent qu'ils ont l'intention d'étudier en France ?
84	1P3 : Il y a quand même beaucoup d'étudiants marocains qui veulent faire leurs études en France. Il y a beaucoup de Tétouanais qui y vont pour étudier la médecine.
85	I : Est-ce qu'il faut obtenir un visa pour faire les études en France ?
86	1P1 : C'est une procédure des questions financières et sur le niveau de langue. Il faut

	chercher un établissement. Après ils peuvent aussi faire leurs études en Belgique, au Canada.
87	1P3 : Les élèves des sections internationales ont vraiment l'intention de faire des études supérieures et les études supérieures sont en français.
88	1P1 : Les études secondaires toujours sont majoritairement en darija, en arabe et puis les études supérieures sont majoritairement en français. À part les études de droit, de religion et puis de lettres.
89	I : Je suppose que vous connaissez un peu les curriculas de l'école étatique. Quels sont les sujets étudiés en civilisation française ? Est-ce que ce sont les mêmes qu'en France ?
80	1P3 : On retrouve des points communs surtout en littérature dans le programme du lycée. Ils étudient des œuvres intégrales comme le père Goriot et d'autres classiques français. Beaucoup remettent en question l'approche du français par une œuvre littéraire intégrale et les œuvres étudiées qui sont des classiques de France, et non pas francophones en général.
81	I : Vous faites des ateliers ? Vous intégrez quand même des auteurs francophones ?
82	1P3 : Ce sont des ateliers didactiques et pédagogiques donc on ne fait pas beaucoup de littérature.
83	I : Quelles sont vos connaissances en méthodes didactiques ? Vous savez il y a la méthode communicative, culturelle, audio-orale etc. Quelle est votre méthode préférée ?
84	1P3 : Ça commence à se développer un peu. Il y a l'approche actionnelle, l'approche par projet et par tâche, l'approche par grammaire et exercice mais on n'est encore qu'au début. Je vois beaucoup de nouveaux professeurs dans le public. C'est assez frappant de voir la différence entre un lycée à Tanger et une école primaire.
85	I : Donc vous avez l'impression qu'on vous écoute en ce qui concerne la formation des formateurs et en ce qui concerne les méthodes ou leur renouvellement ?
86	1P3 : Oui. C'est aussi le demande de l'Académie. Il y a un grand nombre d'enseignants, il y a beaucoup de demandes. Il y avait 35000 personnes de Larache qui voudraient participer. Du coup, ils ont pris des enseignants qui ont déjà enseigné et qui étaient bien préparés. Ça m'a surpris, mais une des enseignantes avait dit que les approches par compétence et par tâche ne suffisent pas. Elle m'a beaucoup inspirée.
87	I : Et vous-même ici, quelle est votre méthode ?
88	1P3 : Actuellement, c'est toujours un mélange aussi entre la culture de l'enseignant, la culture de l'Institut et la culture de l'apprenant. La faculté de l'institut français a un projet de e-learning qui est spécialisé pour les étudiants.
89	I : Les étudiants, ils ont quelle image de la France ? Il y a beaucoup de stéréotypes ? Ils ont une image concrète ?
90	1P2 : Je pense qu'elle est assez concrète dans la société. Il y a quand même beaucoup de familles ou de personnes qui habitent en France. Ils suivent les actualités. Il y a des émissions françaises. On a un accès direct. C'est près quand même, c'est Tanger-Paris, Tanger-Marseille. C'est accessible en fait à petit prix. En bateau c'est à deux heures. Je connais beaucoup de gens qui partent facilement en France.
91	I : Faire les études au Maroc, c'est payant ou comment ça fonctionne ?
92	1P3 : Avec les frais en fait, c'est un peu le même système qu'en France.
93	I : Par rapport aux nouveaux médias : Est-ce que vous avez l'impression que l'accès à Internet, par exemple dans la société moderne, aide les élèves dans l'apprentissage de langues étrangères ?
94	1P2 : Oui mais un peu différent qu'en France. Ici le smartphone joue un rôle important et je le trouve plus efficace que l'ordinateur. On peut tout avoir sur un smartphone. C'est difficile d'avoir l'adresse mail de quelqu'un mais par contre tous ont whatsapp. Il y a

	beaucoup d'Internet et les réseaux sociaux sont très utilisés. On ne peut juste pas faire d'applications éducatives.
95	1P3 : Les étudiants avaient une adresse mail mais ils ne connaissaient plus leurs mots de passe parce qu'ils l'avaient créé il y a longtemps pour simplement garder leur profil facebook. Mais les mails en soi ne sont pas utiles, même chez les étudiants.
96	1P2 : Ils font leurs recherches sur l'ordinateur, mais ils font tout le reste sur leur smartphone. Tout le monde ici en possède.
97	1P3 : Même les plus âgés.
98	I : Et la médiathèque même de l'institut, est-elle bien équipée ?
99	1P1 : Oui, oui. On a des tablettes, des liseuses.
100	I : Je m'intéresse surtout à la religion. Est-ce qu'il y a aussi des musulmans qui viennent aux cours ? Quelle est la répartition entre les religions ?
101	1P2 : Il y a des nationalités différentes mais 99% de musulmans. Parfois, quand on veut mettre une fille à côté d'un garçon, les parents protestent.
102	I : Il n'y a pas de classes mélangées ?
103	1P1 : Si, si, si !
104	I : Pour l'aspect plurilingue : Est-ce qu'il y a une collaboration aussi avec l'Institut espagnol ?
105	1P1 : On l'essaie. On a fait notamment une programmation sur le cinéma espagnol autour du flamenco avec eux et on essaie de mener tous les projets culturels avec eux. On travaille avec eux oui.
106	I : La langue maternelle des étudiants c'est plutôt l'arabe, le darija, le tamazight ?
107	1P1 : Ici c'est le berbère, le tarifit. Il y a plusieurs berbères, les shleuhs, les tamazights.

3. Interview am 28.2.2017 um 18:30 (Gedächtnisprotokoll)

mit drei Angestellten des Institut Français

Um 18:30 trafen wir drei Angestellte des Institut Français, die gleichzeitig Lehrer an einer Schule sind. Auffallend war, dass alle drei die prekäre Situation des Französischen beklagten. Ihrer Meinung nach hat die Arabisierung eine Katastrophe angerichtet, deren Konsequenzen auch heute noch deutlich zu spüren sind. Als sie selbst die Schule besuchten, wurden alle Unterrichtsfächer wie Geographie und Philosophie noch auf Französisch unterrichtet, doch mittlerweile wurden diese auf Arabisch umgestellt. Somit kommt Französisch nur sehr bedingt im Unterricht als *langue seconde* zum Einsatz. Einer der Gesprächspartner erzählte uns, dass er das Französische noch zusätzlich in Konversation mit Franzosen lernte. Es wurde sehr stark betont, dass Schüler bei der Matura höchstens Niveau A2 erreichen und keine ausreichende Kompetenz entwickeln, um dann in Frankreich studieren zu können. Hierfür müsste nämlich ein Niveau B2 nachgewiesen werden. Schüler versuchen nun selbstständig, ihr Niveau zu verbessern und besuchen beispielsweise Kurse im Institut Français. Es fehlt generell an den Mitteln um die Sprache wieder besser in den Schulalltag integrieren zu können. Aufgrund der begrenzten Räumlichkeiten und dem geringen Lehrerangebot befinden sich bis zu 60 Schüler in einer Klasse. Natürlich bietet dies nicht die optimale Lernatmosphäre. Doch nicht nur die hohe Anzahl der Schüler pro Klasse ist verantwortlich für den Schulabbruch, sondern auch die Unterbesetzung und fehlende Kompetenz der Lehrkräfte, die Reformen und die Überbelastung der Schüler. Dies führt dazu, dass nur 48% die Matura schaffen, da auch während der Prüfungen zu viele Personen im Raum sitzen, was wiederum störend auf die Lernatmosphäre wirkt. Allgemein betrachtet haben alle Französisch-Lernenden sehr schlechte schriftliche und

mündliche Kompetenzen und mischen auch englische Wörter mit ein. Während Gruppenarbeiten wird nicht auf Französisch, sondern auf Arabisch diskutiert. Als Grund wird die Arabisierungspolitik angegeben, die sich progressiv in 10 Jahren einstellte und die dafür verantwortlich ist, dass die Französischstunden von 6 auf 4 Stunden pro Woche gekürzt wurden. Es wurde erwähnt, dass in Tanger und Tétouan weiterhin Spanisch als Umgangssprache im Alltag wichtiger ist als Französisch, letztere jedoch für das Studium gebraucht wird. Als zweite Fremdsprache kann zwischen Englisch und Spanisch gewählt werden. Momentan entscheiden sich Schüler eher für Englisch und haben in dieser Sprache auch viel bessere Kompetenzen als in Französisch, da auch Musik ausschließlich in englischer Sprache konsumiert wird. Aufgrund der ökonomischen Krise in Spanien sehen Schüler keinen Grund mehr dort zu studieren. Deshalb besucht auch fast niemand mehr Spanischkurse im Institut. Französisch wird in Tétouan theoretisch ab dem 2. Lebensjahr unterrichtet, jedoch praktisch erst ab dem 3. Lebensjahr, da es an Personal mangelt. Anschließend haben Schüler im 3. Jahr 8 Stunden pro Woche Französischunterricht. Englisch beginnt in den öffentlichen Schulen erst im *collège* während es in den privaten Schulen schon in der *primaire* zu Zuge kommt. Was die Didaktik betrifft, so hat sie sich im Vergleich zu früher geändert, da heute andere Materialien für den Unterricht zur Verfügung stehen (z.B. Internet). Auch die Ausbildung der Professoren wurde komplexer. Es ist nicht mehr möglich direkt nach der Reifeprüfung Lehrer zu werden, sondern man muss zuerst sein Fach studieren, eine Aufnahmeprüfung bestehen und zusätzlich 1 Jahr didaktische Ausbildung absolvieren. Ob man nach dieser Ausbildung eine Anstellung als Lehrer erhält ist nicht garantiert.

4. Interview am 1.3.2017 um 9:50

mit drei Französischlehrern und Angestellten des Institut Français (2P1, 2P2 und 2P3)

1	I : C'est enseigné en arabe ou en français ?
2	2P1 : En arabe. Depuis 87 toutes les matières sont enseignées en arabe sauf le français.
3	I : Il n'y a pas d'autres matières qui sont enseignées en français, les mathématiques, les sciences naturelles ?
4	2P1 : Toutes les matières pour l'enseignement public sont enseignées en arabe sauf la langue française.
5	I : Et dans le privé aussi ?
6	2P1 : C'est moins clair pour Casablanca et Rabat où le programme est moins strict. Mais dans le privé, il faut suivre le programme donné par le ministère de l'éducation. Il faut que l'enseignement soit en langue arabe. Il y a juste 4 heures de langue française et le cours est en français.
7	I : Combien d'élèves est-ce qu'il y a dans la classe de votre collège ?
8	2P1 : Ça dépend, il y a beaucoup d'absences. Je crois 25, 30. Ça dépend.
9	I : Est-ce que c'est la couche sociale élevée, moyenne ? Parce que c'est payant. 400 dirham par mois.
10	2P1 : Les gens sont modestes. Ils n'ont pas les moyens de payer d'autres écoles privées plus coûteuses.
11	I : Vous avez dit qu'il y a beaucoup d'absences. Vous savez pourquoi ?
12	2P1 : Parce qu'il y a des gens qui travaillent, des gens qui n'ont plus d'intérêt. Des gens qui veulent seulement obtenir l'attestation pour pouvoir s'inscrire, pour avoir l'attestation pour la formation professionnelle. Et pour chercher un travail. Mais il y a un cas exceptionnel je crois, 2 pourcent, 4 pourcent qui font des efforts pour persévérer.
13	I : Avec une bonne connaissance du français, qu'est-ce qu'on peut faire ici ?
14	2P1 : Ils sont faibles depuis longtemps. On ne s'intéresse plus à la langue française. Les élèves sont nuls, sont faibles. On ne sait même pas lire les textes. On essaie de traduire, et même pour expliquer il faut traduire en arabe. Ils sont tellement faibles qu'ils n'ont même pas de base. Ils ont raté les cours. Il y a quelques cas exceptionnels. On fait un grand

	effort mais ils ne révisent pas à la maison. On vient à notre séance et puis on ne se rappelle de rien. Le niveau de Casablanca est tellement meilleur que le niveau ici. Les élèves à Casablanca, à Rabat ils sont bons. Ici ils sont faibles. Même en espagnol ils sont faibles. On a trop de difficultés dans la lecture, etc.
15	I : Qu'est-ce que vous faites pour motiver les élèves encore une fois ?
16	2P1 : Je n'ai aucune solution pour les motiver parce que le problème se situe à la base. J'essaie de faire des efforts pour remonter le niveau mais ils ne s'intéressent plus. Le problème a commencé dans les classes primaires.
17	I : Dites, avec quels matériaux didactiques travaillez-vous ? Avez-vous des manuels ?
18	2P1 : Bien sûr nous avons le programme fixé par l'éducation nationale.
19	I : En ce qui concerne la littérature, est-ce que vous avez alors le choix de lire Sartre, Camus, les classiques ou est-ce qu'on vous impose la littérature que vous enseignez ?
20	2P1 : Non, ce n'est pas au choix. Il faut suivre le programme fixé par l'éducation nationale. Les élèves ont 4heures par semaine et 2heures par séance. Lors du premier cours je fais par exemple la littérature, la compréhension, deuxième cours je fais la production écrite, troisième cours je fais la langue. C'est le programme suivi pour faire l'examen. On fait des soutiens aux cours, des contrôles à la fin. Les collèges privés et publics ont le même programme. Il ne faut pas dépasser, il ne faut pas choisir un autre programme plutôt que l'autre. C'est très difficile.
21	I : Et quelle est la compétence finale avec laquelle ils quittent cet enseignement ? Comment la qualifier ? Je ne sais pas si vous connaissez le cadre européen de référence qui a qualifié la compétence avec des chiffres et des lettres : A1, A2 etc. Quelle serait la compétence finale ?
22	2P1 : Ici dans cette région, A1. Aussi faible. Ce n'est pas le niveau moyen.
23	I : Ça a changé alors cette compétence des écoliers si vous comparez la situation avec fin des années 90 ou 2000. Vous constatez une détérioration ?
24	2P1 : Il y a une détérioration. Chaque année je trouve que c'est le cimetière de l'enseignement, c'est comme si vous alliez dans les tombes. Dans les classes, vous parlez avec les morts. C'est le cimetière de l'enseignement ici. Quand je commence à expliquer la leçon je trouve que les élèves s'endorment, ne comprennent pas, ne s'intéressent plus. C'est le cimetière de l'enseignement.
25	I : Quel est alors la démarche pour changer ce phénomène ?
26	2P1 : C'est le système de l'enseignement. Il faut changer radicalement le système, l'organisme, le programme. Il faut changer radicalement le programme. Parce que c'est la mondialisation qui fait changer la mentalité. Le problème c'est la mondialisation, l'Internet, Facebook et tous les sites. Actuellement les gens ne s'intéressent plus. Ils prennent les portables même dans les examens à la faculté pour tricher. Ils prennent n'importe quel moyen pour tricher. Ils sont tellement faibles. Ils ne révisent pas toutes les matières. Ils s'intéressent seulement aux mathématiques ou parfois ils s'intéressent à quelque chose qui est plus simple. Dans les langues ils sont tellement faibles.
27	I : Est-ce que vous pensez que dans la société donc les mathématiques et les matières scientifiques ont plus de prestige aussi que les langues ? Est-ce que c'est pour ça qu'ils s'y intéressent plus ?
28	2P1 : Non, non. Si les matières mathématiques ou la physique ne sanctionnent pas la langue française, ce sera toujours une grande difficulté. Toujours la langue vient dans les matières. Quand depuis 87 les matières ont été traduit en arabe, l'enseignement a commencé à se fondre. Quand toutes les matières sont en français, l'élève s'enrichit bien, il s'ouvre à d'autres langues. Mais quand toutes les matières sont traduites en langue arabe, il reçoit seulement la langue française 4heures, il ne reste rien.
29	I : Tout cela n'empêche pas dans la vie quotidienne alors sur les marchés, dans les rues, dans les restaurants, dans les bars. Tout le monde a une connaissance du français. Ils nous adressent la parole au marché, dans la médina. Les vendeurs, les garçons dans les restaurants, ils parlent parfois même deux langues, des éléments de l'espagnol et aussi des éléments du français. Les gens âgés, parlent-ils mieux le français que les jeunes ?
30	2P1 : Ils le prononcent mais est-ce qu'ils le parlent mieux ? Ce ne sont pas des langues. Un étudiant licencié ne parle pas et il ne sait même pas écrire. Ni lire, ni écrire, rien du tout.

31	I : Et les personnes âgées non plus ? N'ont-ils pas quelques connaissances du français qui sont meilleures que la faible compétence des jeunes. Les gens âgés, parlent-ils mieux le français que les jeunes ?
32	2P1 : Oui, oui, bien sûr parce qu'ils ont l'habitude de parler en français.
33	I : Donc, ils ont moins de nécessité et donc ça ne les intéresse pas et ils ne s'appliquent pas.
34	2P1 : Le problème de l'élève, c'est le système de l'enseignement. C'est ça la réalité.
35	Der Französischlehrer beendet das Gespräch. Eine Französischlehrerin stößt zum Interview hinzu.
36	I : Alors on nous a raconté que la qualité de la formation du français ainsi que la compétence finale des écoliers est faible. Est-ce correct ?
37	2P2 : Oui c'est correct. C'est quelque chose que l'on vit quotidiennement dans la classe et dans la pratique. Je pense que c'est en relation avec la politique linguistique au Maroc. Le français au Maroc jusqu'aux années 1970 était considéré comme une langue d'enseignement obligatoire peut-être même privilégiée au niveau de l'enseignement. À la fin des années 1970 il y a eu une politique d'arabisation et le français n'était plus considéré comme langue obligatoire mais comme la première langue étrangère au Maroc pendant la période de la colonisation. Jusqu'à l'année 2000, en collège, on avait 6 heures de français et on a supprimé les 6 heures, on est resté sur les 4 heures de français au collège. Mais depuis environ 3 ans, on revient sur le statut du français au niveau collège et secondaire, puisqu'on va revenir en section internationale.
38	Ein Französischlehrer stößt zum Interview hinzu.
39	I : Et dans le privé, y a-t-il des écoles qui utilisent le français toujours non seulement comme matière mais aussi comme langue d'enseignement ?
40	2P2 : Oui, oui. Dans les écoles privées, c'est-à-dire dans l'enseignement privé, on a plus de nombre d'heures et les méthodes sont tout à fait différentes de celles de l'enseignement public. C'est-à-dire, on travaille avec des manuels qui sont tout à fait du système français. On travaille aussi 6 heures dans le privé. Depuis quelques années, on est passé de 6 heures à 5 heures mais le français reste cependant une langue essentielle, privilégiée et la langue d'apprentissage et d'enseignement dans le privé.
41	I : Et dans le supérieur, études universitaires ?
42	2P2 : C'est la même chose. Le français est encore considéré comme langue d'enseignement et d'apprentissage au niveau supérieur. Surtout dans les facs de science.
43	2P3 : Dans la faculté de lettres aussi. Il y a beaucoup de matières en français.
44	I : Quelle est la compétence finale de vos écoliers qui terminent le lycée ?
45	2P3 : Cette année, par exemple, j'ai des élèves en première année qui ont un niveau C1. Mais ceux en filière économique ont un niveau B1, A2. Ça dépend des élèves et s'ils ont été dans le privé ou non. Les élèves du public ont souvent un niveau assez bas. On a commencé par arabiser la philosophie et l'histoire-géo dans les années 70. Dans les années 80 on a enchaîné sur les sciences mathématiques et la physique. Dans le même lycée où je travaille, il y avait un écrivain très célèbre marocain. C'était un professeur, Tahar Ben Jelloun. Lorsqu'on a commencé l'arabisation, il était un prof de philosophie. Comme il a été francisé, il ne pouvait pas enseigner en arabe et est donc parti en France.
46	I : Comment est-ce que vous avez appris le français ?
47	2P3 : À l'école et ici-même à l'Institut Français. À cette époque j'étais élève au collège, donc les matières scientifiques étaient en français. Ça nous permettait par exemple d'apprendre des mots spécifiques.
48	I : En ce qui concerne la didactique de l'enseignement. Vous savez qu'en France et en Autriche aussi, tous les dix ans il y a un changement. Chez nous par exemple il y a la didactique communicative, interculturelle, audio-visuelle, de traduction et de grammaire. Où mettriez-vous l'accent dans cette didactique ?
49	2P2 : Le Maroc aussi a expérimenté une approche didactique. On est passé par tout ce qui est audio-visuel, par la pédagogie par objectif, puis par l'approche par compétence. On a travaillé dans un cadre d'expérimentation avec l'approche par la pédagogie d'intégration. Mon collège, je me souviens bien, était un collège d'expérimentation pour la pédagogie par l'intégration pendant un an. Là on travaille avec l'approche par compétence. A l'institut, on est sur deux approches : on est sur l'approche par compétence et sur la

	pédagogie actionnée. Mais je pense aussi qu'en classe il y a une fusion de plusieurs pédagogies de projet et de différenciation.
50	I : Vous travaillez avec quel matériel ? Ça vient du ministère de l'éducation nationale ou ça vient de l'étranger ?
51	2P2 : Au public, on travaille avec des méthodes faites au Maroc conçues par le ministère de l'enseignement.
52	I : Et c'est donc adapté à un public de langue maternelle arabe ?
53	2P2 : Arabe oui. Maintenant adapter à la réalité, c'est autre chose. Par exemple, l'élève quand il arrive en 6 ^{ième} année de primaire, est-ce qu'il a déjà acquis les compétences de base du primaire pour enchaîner sur les compétences de base du collège ? Là c'est un autre problème.
54	2P3 : Ici, il ne faut pas oublier aussi l'influence de l'espagnol ici à Tétouan. On a une grande influence d'espagnol qui se manifeste par diffusion la télévision espagnole. On parle espagnol à la maison. On s'intéresse toujours à la langue espagnole parce que les mots ressemblent à ceux du français.
56	I : Au primaire, est-ce que le français est aussi présent ?
57	2P2 : Oui. Je ne suis pas prof en primaire mais on enseigne le français à partir de la 3 ^{ième} année dans le public et dès le début de la scolarité dans le privé. On choisit une deuxième langue étrangère à partir de la troisième année au collège. Donc il y a le choix entre l'anglais et l'espagnol et la majorité bien sûr choisit l'anglais.
58	I : Vous avez mentionné Tahar Ben Jelloun. Vous lisez alors beaucoup d'auteurs de langue française ?
59	2P3 : Oui, oui, bien sûr. C'est la littérature maghrébine d'expression française et en plus on l'a au programme. C'est-à-dire on est obligé de le faire. À la fin de l'année ils doivent passer un examen général. Le père Goriot c'est en deuxième année. Nous avons aussi le Candide.
60	2P2 : Par contre au collège on commence l'étude d'une œuvre intégrale. On étudie des nouvelles : la nouvelle sociale, la nouvelle fantastique et aussi la nouvelle réaliste. Les œuvres ne sont qu'un moyen pour faire une approche du texte narratif en général. On peut choisir de ne pas travailler sur ces œuvres si elles sont par exemple trop longues. L'objectif est de travailler sur un texte narratif et pour leur épreuve, ils ont ce type de texte.
61	2P3 : On a aussi la poésie nègre de la négritude (Léopold Sédar Senghor), on a la poésie de littérature française et on a bien sûr aussi les autres. Par exemple cette année on a lu la poésie épique d'Aragon.
62	I : Quel est alors le programme pour la formation des futurs maîtres de l'école primaire, puisque le français est déjà enseigné à partir de la 2 ^{ième} année ?
63	2P2 : Je n'ai pas d'idée sur ce qui se fait à l'école primaire mais la semaine dernière on a eu une réunion à la délégation dans le cadre de la nouvelle conception du prof accompagnateur. Je suis prof accompagnateur à partir de cette année. Alors il y avait des profs du primaire, de la collégiale et du qualifiant. On a parlé du problème de la formation, notamment sur le travail de la didactique du français comme langue étrangère et sur l'élaboration de cette didactique. On est en train de concevoir un planning ou bien un programme pour la formation et l'accompagnement des profs. On est juste au début. Cette année, les centres de formation vont fermer je pense. Dorénavant, on aura des profs contracturés qui malheureusement ne vont pas passer par une formation à travers les centres alors c'est à nous de faire tout ce qui est formation, suivi, accompagnateur etc. Ça sera un énorme travail. Je pense que les profs contracturés auront beaucoup de difficultés.
64	2P3 : Cette expérience je l'ai faite comme prof d'accueil au lycée. Ils venaient assister à mes cours durant trois mois. Après c'est eux qui donnent des cours. Notre travail c'était tout simplement de leur montrer comment est-ce qu'on fait une leçon, comment élaborer une fiche par exemple, comment gérer la classe, etc. Maintenant c'est fini, on va fermer.
65	2P2 : Pour un prof, parmi les compétences professionnelles qu'il doit acquérir il y a aussi tout ce travail sur comment structurer une séquence didactique, comment préparer une unité, comment faire le suivi de progression des apprenants, comment animer une classe et comment travailler sur tout ce qui est socio- et interculturel.
66	I : C'est un grand travail. Si vous êtes profs accompagnateurs, vous vous occupez de combien de personnes en formation ?

67	2P2 : Cette année au niveau de la délégation dans laquelle je travaille, on est deux profs accompagnateurs à partir de ce semestre. Parce qu'au premier semestre on n'avait encore rien prévu. C'était juste un projet. Mais là au niveau de notre délégation, on est cinq profs au total. Pour l'année prochaine le nombre va augmenter. On est habitué à encadrer beaucoup de monde. Au collège je suis encadrante de 148 élèves. Pour un seul prof, c'est un nombre énorme.
68	2P3 : Même pour les stagiaires on avait durant trois mois par exemple des groupes de 10. Mais ça c'est fini. C'est bien dommage pour moi.
69	I : Pour ceux qui étudient le français au niveau universitaire à part l'enseignement. Quels sont les domaines professionnels ou activités, dans lesquels on a besoin d'une certaine compétence du français ici ?
70	2P2 : Je commencerai par le niveau du secondaire. Beaucoup de nos apprenants passent les certifications Delf, Dalf parce qu'ils veulent aller continuer leurs études à l'étranger, en France, au Canada. Par contre quand ils terminent l'université c'est surtout dans le domaine privé et les entreprises que le français est vraiment une langue privilégiée. Si en plus sur le CV on a un niveau C2 de maîtrise c'est encore mieux.
71	2P3 : Même les entretiens se passent en français ici pour les banques, pour le privé, etc.
72	I : Ici dans la zone du nord ce n'est pas plutôt l'espagnol dont les gens ont besoin ?
73	2P3 : Non.
74	2P2 : Je veux dire une chose qui m'a parue un peu bizarre quand j'étais à Fnideq. Je suis arrivée et je me disais que je n'allais pas avoir des problèmes avec le français parce qu'apparemment les gens à Fnideq parlent espagnol. Pour moi, c'est l'espagnol qui m'a aidé à apprendre le français. L'espagnol était notre deuxième langue maternelle. Quand je suis arrivée en primaire, je savais déjà écrire et parler espagnol. C'est donc à travers l'espagnol que j'ai construit mon apprentissage. Alors je me suis rendue compte que finalement les élèves à Fnideq, ils n'ont aucune idée de comment parler espagnol. Alors le statut de l'espagnol surtout au Nord est en train de changer. Il n'est plus utilisé comme avant. Je pense aussi qu'il y a tout ce changement culturel, les médias. Là, on regarde plus les chaînes arabes, anglaises ou françaises tandis que l'espagnol a perdu son statut.
75	I : Vous avez l'impression que la France investit beaucoup dans le maintien du français dans ce pays ?
76	2P2 : Oui. Par exemple pour la section internationale, la France a beaucoup investi. Elle a fait les formations. Moi, je suis intervenue dans la formation des profs. C'était en partenariat avec l'Académie de Tanger, Tétouan et l'Ambassade française. L'idée c'était de concevoir des modules de formation à offrir au niveau du secteur privé mais aussi au niveau du secteur public pour former des profs qui enseignent dans les sections internationales. Mais là, c'était plutôt la formation au niveau linguistique, faire un accompagnement linguistique pour ces profs. Parce qu'ils sont des profs de physique et moi je parle des profs du lycée et même du collège, qui sont formés dans les matières scientifiques, ils ont été formés en arabe, ils enseignent en arabe. Alors pour eux enseigner en français, c'est difficile. Ils doivent faire des traductions etc. L'idée de l'Institut français et de l'Académie c'était de leur procurer des profs pour faire l'accompagnement linguistique.
77	I : On vient de dire que le français intervient à partir de la deuxième année du primaire. N'y a-t-il pas une surcharge ? Parce qu'on a constaté que la compétence finale est assez faible. Je m'imagine que les jeunes ont une bonne charge d'enseignement. Ce n'est pas un problème ?
78	2P3 : Un enfant de 6 ans, c'est le moment de lui faire apprendre. J'ai un fils qui a 11 ans. En privé, il a déjà commencé à apprendre l'arabe et il essaie de parler français. Maintenant il parle avec moi en m'écrivant des messages en espagnol. S'il n'était pas venu ici ou s'il n'avait pas appris le français, ce serait un peu tard. 6 ou 7 ans, c'est l'âge idéal pour apprendre. À 6 ans, on pouvait tout apprendre.
79	2P2 : Personnellement, je crois que pour un enfant ce n'est pas une surcharge. Il s'agit de pratiquer la langue. Est-ce qu'il y a une pratique quotidienne de cette langue, est-ce qu'il y a un suivi etc.
80	I : Après les cours au lycée, les jeunes entre eux, ils parlent en arabe ou des fois aussi en français ?

81	2P2 : Non, non. Cet usage postérieur de la langue ne se fait pas, alors ils sont enfermés en classe. Ils travaillent le français en classe pendant une heure. Après quand on sort, c'est l'arabe. Si on apprend une langue c'est par la communication.
82	2P3 : Par contre, par exemple à Casablanca et à Rabat ils parlent en famille aussi.
83	2P2 : Maintenant les parents qui sont nés pendant les années 80, ils n'ont pas cette facilité de parler français. Avant, pendant les années 50, 60 jusqu'à la fin des années 70, le français, comme je vous ai dit, était langue privilégiée, la première langue d'enseignement et je pense que ce qui a le plus aidé pour acquérir cette langue et la pratiquer et la maîtriser, c'est l'enseignement de toutes les matières en français.
84	2P3 : Depuis 87, toutes les matières sont enseignées en arabe, sauf le français. Maintenant c'est comme si les profs parlaient avec des morts. Au moins on a deux élèves, trois élèves qui sont accessibles mais les autres sont nuls. Il y a peut-être quelqu'un qui comprend mais il y a le problème de communication entre l'apprenant et l'enseignant. On ne sait même pas parler.
85	I : Donc il n'y a pas de communication hors de l'école. Ne voyez-vous donc pas un futur pour le français ici ou est-ce plutôt l'anglais ? Le français se perd un peu, aussi en Autriche.
86	2P2 : Moi je pense que le français a toujours ce statut de langue privilégiée. C'est la langue des universités, c'est la langue des banques, c'est la langue des entreprises.
87	I : À partir d'une certaine arabisation, il y a eu une chute de l'enseignement en français, il y a aussi une baisse d'intérêt du français dans les écoles publiques et en même temps le maintien du français en tant que langue privilégiée. Est-ce que vous diriez que le français aide aussi à maintenir une certaine élite dans sa position élitiste ?
88	2P3 : L'arabisation normalement se fait par des responsables dans les années 70. Mais les responsables, qu'est-ce qu'ils ont fait ? Leurs enfants, ils les ont envoyés dans les missions françaises ou bien en France. C'est-à-dire ils ont maintenu le français pour leurs enfants mais pour les autres, non. Les ministres par exemple, ce sont les enfants de ces responsables.
89	2P2 : Ça favorise une certaine élite pour accéder à des postes importants.
90	I : Si à l'université une grande partie des matières est enseignée en français, certainement les gens qui parlent français sont privilégiés.
91	2P3 : Même si le français est enseigné à l'université, soyez sûr que les étudiants ont un niveau très bas. Donc ils viennent ici lorsqu'on leur en fait la proposition. C'est le niveau A1. Ils vont apprendre le français pendant 4 ou 5 ans et ne sauront toujours pas formuler une phrase.
92	I : Est-ce que les familles non-privilégiées essaient maintenant aussi de promouvoir le français dans l'enseignement pour leurs enfants ?
93	2P2 : À Fnideq, là où je travaille, les parents sont conscients qu'il y a de grandes difficultés au niveau de la langue française et que c'est une langue privilégiée si leurs enfants veulent vraiment avoir une bonne formation et accéder un bon futur professionnel. Donc le problème des parents à Fnideq c'est un contexte social tout à fait différent de Tétouan. Les parents, même s'ils sont jeunes, ne maîtrisent pas la langue française. Nous avons des parents analphabètes avec des enfants de treize ou quatorze ans, ce qui peut surprendre. Alors, ils essaient de leur faire faire des renforcements, de les inscrire dans des centres de langue qui ont commencé à apparaître à Fnideq. Ils viennent aussi voir leurs profs au collège en dehors de la classe. J'ai même des élèves à Fnideq qui viennent jusqu'ici pour avoir un renforcement en français. Donc les parents sont conscients de cela, ils essaient de chercher de solutions. Le problème c'est que, ce qui est fait dans un centre de langue, ce n'est pas ce qui est fait dans une classe d'un établissement public au niveau collégial. Donc, peut-être dans un centre de langue on développe la compétence communicative, orale alors qu'au collège c'est tout à fait différent. Parfois un enfant passe toute une année dans un centre de langue mais ses notes ne changent pas. Alors les parents se demandent pourquoi. Donc je pense aussi que les centres de langue ils devraient aussi se renouveler. Pour répondre à votre question, les parents sont conscients de la place du français et de son importance surtout pour un futur professionnel. Ils essaient de trouver des solutions. C'est une langue qui n'est pas parlée chez eux à la maison. Ils n'écoutent même pas des émissions en français. La télé, elle est 24 heures sur 24 en arabe. En société, c'est à dire à l'extérieur, dans leur quartier, on n'entend pas le français. On entend le

	français quand on est en classe, une heure. Avant il y avait 6 heures, on pouvait travailler plusieurs compétences avec eux, faire des régulations. 6 heures par semaine, c'était vraiment une page ouverte mais là avec 4 heures, ce n'est pas évident.
94	2P3 : Les élèves scientifiques, ils ont un niveau meilleur que les élèves littéraires même s'ils ont moins d'heures. Les littéraires qui sont censés faire de la littérature française sont particulièrement nuls. Avec les littéraires, parfois je dois par exemple expliquer un passage en arabe. C'est ça le problème, ce sont les scientifiques qui viennent ici.
95	2P2 : En collège, un élève qui est bon en mathématiques, en physique, en informatique est meilleur en arabe, meilleur en français. Alors que ceux qui sont orienté vers la section littéraire, ils sont plus faibles au niveau des orientations. Ils sont faibles au niveau de la langue arabe, au niveau de la langue française et même au niveau de la langue anglaise ou espagnole.
96	I : Y en a-t-il beaucoup qui ne terminent pas l'enseignement obligatoire ? Est-ce que l'échec scolaire est un problème ?
97	2P2 : Oui, l'échec scolaire est un problème. Tous les élèves qui sont inscrits dans les écoles sont censés à acquérir des compétences. Mais parmi tous les inscrits, beaucoup n'arrivent pas à finir l'école. Alors le ministère cherche des solutions pour orienter les élèves qui arrivent en 3ème année de collège, c'est-à-dire l'année terminale, vers une formation professionnelle. Il y a des établissements de formation professionnelle à Tétouan, à Fnideq, de tourisme etc.
98	I : Et les écoles de formation professionnelles ont un succès plus élevé ? Est-ce que le taux de réussite est plus élevé ?
99	2P2 : Le taux d'inscription est plus élevé. Ceux qui arrivent en troisième année de collège, qui sont conscients qu'ils ne peuvent pas aller plus loin, vont s'inscrire à la formation professionnelle. Ceux qui arrivent en deuxième année bac, c'est la même chose. Je pense que le succès est plus grand parce qu'ils font quelque chose de différent, il y a des stages etc. Mais il y a toujours le problème du français. On est toujours en train de rechercher le soutien, le renforcement.
100	I : Est-ce qu'il y aura une démarche réalisable pour relever le statut de cette formation ?
101	2P2 : Oui, des stages de fin d'étude seraient appropriés. Quelqu'un qui est passé par une formation professionnelle peut trouver un travail. Il est dans le milieu du travail, dans le milieu professionnel. Mais on tombe sur le même problème. C'est-à-dire, entre avoir un bac avec une moyenne passable et avoir un diplôme de formation professionnelle qui ne sert à rien, on reste dans le chômage. Ça ne va pas s'améliorer. Si on leur donne une possibilité, une insertion professionnelle, ça pourrait améliorer l'image de la formation professionnelle.
102	I : Nous voyons que le français reste un des points clés dans la formation en dehors d'une augmentation de nombre d'heures de l'enseignement du français. Est-ce qu'il y aurait d'autres démarches selon vous en tant que professeurs de langue qui pourraient se mettre en place à l'intérieur de ce cadre d'horaires pour améliorer l'apprentissage du français ?
103	2P2 : Changer les méthodes, toutes les méthodes. Pour moi, les méthodes par exemples avec lesquelles je travaille au collège, ne sont pas du tout adaptées à mes élèves. C'est un peu l'initiative à l'enseignant dans sa classe de construire sa propre démarche, chercher ses propres outils, d'adapter le support et tout. Moi, je le fais, je varie les supports et ça marche avec les élèves. On est en train de discuter d'un changement de méthode.
104	2P3 : C'est le problème de mentalité de cette génération qui a changé radicalement à cause de la mondialisation. Parce qu'Internet et les sites ont changé la mentalité de l'élève. C'est la mondialisation qui a affecté leur mentalité. Ils détestent regarder le professeur durant des heures. Ils ne veulent pas continuer, ils veulent sortir.
105	2P2 : Il faut réduire le nombre d'élèves pour le prof encadrant. Un tel nombre d'élèves, ça nous fatigue, nous aussi. Comment on va les motiver, comment on va faire le suivi du parcours d'apprentissage de chaque élève ? Dans le public, les élèves en primaire sont censés commencer à apprendre le français à partir de la 2 ^{ème} année. Ils arrivent en première année de collège, ils écrivent toujours le français de droite à gauche et non l'inverse. Ils ne savent même pas écrire leurs noms en français, ils les écrivent toujours en arabe. J'ai des problèmes pour leur dire le prénom : Voilà vous mettez votre nom, c'est à dire votre nom de famille. Ça, c'est la réalité. Ça, c'est les apprenants qui viennent. Alors que pour les curriculums, nous avons en première année de collège des entrées par genre,

	par types. Nous avons les textes informatifs, les fables, l'anecdote et puis au deuxième semestre on passe à tout ce qui est narration, description. Alors comment je vais faire ce programme ? C'est impossible de le faire. On a beaucoup de difficultés.
106	2P3 : Je demande aux élèves : Quels sont les types de textes que vous connaissez ?
107	2P2 : Ils ne connaissent rien.
108	2P3 : Il faudrait laisser la liberté aux profs de choisir le programme pour leurs élèves. Ce n'est pas la même chose pour les sciences et les mathématiques pendant qu'on doit faire la même chose. Cette année, en première année, ils ont un examen régional, ça serait sur 3 heures. Les sciences bac international, ils ont 6heures de français. Littéraires 5heures, c'est le même programme. Scientifiques c'est 4heures, le même programme. Sciences économiques c'est 2heures. C'est le même examen.
109	I : Pourquoi on ne change pas ?
110	2P2 : Il n'y aura plus d'inspecteurs. Alors pour répondre à votre question, un changement de méthodes, changement d'effectifs en classe, suivre et rester dans le cadre des orientations pédagogiques mais laisser l'initiative au prof d'adapter tout ce qui leur est utile, à savoir les méthodes d'apprentissage au niveau des élèves. Je fais passer un élève de 6 ^{ème} année de primaire au collège qui n'a pas les compétences pour le collège. C'est un problème. 90% des élèves passent au collégial alors qu'ils n'ont pas acquis les compétences de base du primaire. L'effectif c'est un problème.

5. Interview am 3.3.2017 um 10:00

mit dem Direktor (3P1), dem Vize-Direktor (3P2) einer Spanischprofessorin und einem Arabischprofessor der Universität von Tétouan:

1	3P1 : D'abord je vais vous présenter notre école. Il y a à peu près 83.000 étudiants. Il y a treize établissements universitaires. C'est une école qui est rattachée au ministère de l'enseignement supérieur. On a deux ministères qui se chargent de l'enseignement : il y a le ministère d'éducation nationale (préscolaire, primaire, secondaire) et il y a un ministère d'enseignement supérieur (université, recherche scientifique). Avant 2010 il était rattaché au ministère de l'éducation nationale. Notre mission n'est plus tout simplement de former des enseignants, mais de délivrer des diplômes de Licence, Master et Doctorat dans plusieurs domaines, y compris les domaines de l'éducation. On a onze filières dans ce domaine-là : les sciences de la vie et de la terre, histoire-géographie, l'arabe, le français, l'espagnol, éducation islamique, physique-chimie, sport. On a recruté plus d'enseignants pour l'anglais. On va bientôt créer une filière mathématique aussi.
2	Interview auf Spanisch fortgeführt [nicht transkribiert]
3	3P1 : On a deux types de filière de langue espagnole qui sont destinées au métier de l'enseignement : il y a la filière universitaire d'éducation (FUE) où on recrute les étudiants à partir du bac+2 (baccalauréat plus 2 années) et puis ils passent une année ici au sein de l'établissement, puis ils passent un concours pour l'accès au métier de l'enseignement. Puis il y a un autre type de filière : la filière universitaire de qualification au métier de l'enseignement. Ça nécessite déjà des licences bac+3 puis ils passent une année ici au sein de l'établissement. On a aussi des intervenants espagnols qui viennent participer avec nous à la formation au cours de l'année. Il y a un grand Institut français avec lequel on collabore. Ils organisent aussi des manifestations. Mais il n'y a pas de lycée français.
4	Interview auf Spanisch fortgeführt [nicht transkribiert]
5	3P1: L'anglais est maintenant en augmentation mais à l'inverse du français et de l'espagnol.
6	3P2 : La recherche nécessite l'anglais, le commerce nécessite l'anglais, la gestion ne nécessite ni le français ni l'espagnol. Pour les marocains, mais pas pour le monde. Le français ici n'a pas de relations historiques. Le marché c'est l'anglais.
7	I : Comment fonctionne l'enseignement de l'arabe en primaire ?
8	3P1 : Ils viennent soit avec un arabe dialectal, soit avec du berbère. C'est un autre problème.
9	I : Quel pourcentage d'enfants parle berbère ?
10	3P1 : Ça dépend de la région, mais à peu près 10%.
11	Interview auf Darija und Spanisch fortgeführt [nicht transkribiert]

12	3P1 : Il y a plusieurs régions du Maroc surtout les régions berbères du Moyen Atlas où l'enseignement du berbère est couvert à 100%. Mais dans la région du Nord, Tanger-Tétouan, il est disons à 40% parce qu'il y a un manque de professeurs. C'est un problème de formation. On n'a aucun professeur en langue berbère qui peut former. Il y a des centres de formations des enseignants qui appartiennent au ministère d'éducation nationale. Là on forme donc des enseignants pour le berbère. Mais il y a un manque de formateurs pour former les futurs enseignants.
13	I : Le darija dans l'enseignement primaire est-il secondaire ou est-ce qu'on enseigne dès la première classe exclusivement en arabe standard ? Parce que les jeunes qui viennent en classe n'ont pas de connaissance de l'arabe standard donc on doit s'appuyer sur le darija pour communiquer.
14	<u>Interview auf Darija fortgeführt [nicht transkribiert]</u>
15	3P1 : Les directives du ministère de l'éducation nationale, c'est de ne pas utiliser d'autres dialectes pour enseigner l'arabe. Il vaut mieux ne pas déranger l'enseignement de la langue arabe classique avec de l'arabe darija. Mais cela n'est pas respecté.
16	<u>Interview auf Spanisch fortgeführt [nicht transkribiert]</u>
17	3P1 : En ce qui concerne le français, on a une relation directe avec l'ambassade de France. On a déjà organisé maintenant deux grandes manifestations internationales sur la didactique du français. On a instauré un Master en didactique du français en collaboration avec l'Ambassade de France. L'Ambassade de France se charge de nos envoyés, des intervenants des universités françaises pour enseigner le français. Ils se chargent de l'aller et du retour, de l'hébergement et des frais à payer pour les enseignants dans le cadre de cette coopération. En ce qui concerne l'espagnol c'est la même chose à travers le consulat. Ils se chargent aussi de nous assurer. Ils envoient aussi des intervenants à leur charge pour assurer des cours de français et d'espagnol. Et puis aussi on a des collaborations avec des universités françaises et espagnoles.
18	<u>Interview auf Spanisch fortgeführt [nicht transkribiert]</u>
19	I : Vous venez de mentionner qu'il y a plein de matières scolaires et parmi ces matières figurait aussi l'éducation islamique. Comment peut-on s'imaginer cela ? Y-a-t-il des coopérations avec les écoles coraniques ?
20	<u>Interview auf Darija und Spanisch fortgeführt [nicht transkribiert]</u>
21	3P1 : Les préscolaires sont presque obligatoires. Quand on dit privé pour les marocains c'est payant, donc ce n'est pas pour tous les Marocains même au niveau des villes parce que le niveau socio-économique des marocains est variable, il n'est pas le même. Donc il y a beaucoup de gens qui ne bénéficient pas de ce type d'éducation. Il y a des enfants qui entrent directement à l'école primaire.
22	3P2 : C'est une minorité, c'est 6%, 8%.
23	3P1 : C'est contradictoire parce que quand on dit que c'est obligatoire ça veut dire qu'il faut avoir des écoles de préscolaire qui ne sont pas payantes. Il y en a, mais privées. Dans les villes il n'y a pas de préscolaires qui appartiennent à l'État. Donc c'est presque obligatoire. L'Etat n'a pas réussi à construire des écoles et à trouver des enseignants
24	<u>Interview auf Spanisch und Darija fortgeführt [nicht transkribiert]</u>
25	I : Une question alors, Monsieur le Directeur. Du fait que le français soit langue co-officielle, son futur me paraît relativement assuré, tandis que pour l'espagnol le futur n'est pas prévisible à cause de la concurrence de l'anglais qui se fait toujours plus forte. Comment voyez-vous tous le futur de l'espagnol de la société marocaine dans 20 ans ?
26	3P1 : D'abord le Maroc a un rattachement profond avec la France sur tous les plans parce que la France soutient le Maroc sur tous les plans.
27	3P2 : C'est historique, politique et stratégique.
28	3P1 : L'espagnol n'a pas perdu de terrain mais c'est aux Espagnols de faire plus d'efforts pour conquérir l'école marocaine afin d'y maintenir son niveau en espagnol. Maintenant la Grande Bretagne est en train de fournir une grande aide en soutenant les lycées de formations internationales surtout à Rabat et à Casablanca. Donc l'avenir en France est au premier plan. Pour l'anglais, cela s'explique par sa présence sur tous les domaines, notamment le commerce international. L'espagnol a aussi de l'avenir au vu des échanges avec les entreprises espagnoles, par exemple sur le plan commercial. L'espagnol a donc également une bonne place, mais cependant on ne remarque pas de croissance quant à son apprentissage.

29	I : Cela veut dire que les gens d'un certain âge, qui ont encore connu le protectorat, ont toujours une bonne compétence en espagnol ?
30	3P1 : Il n'y a pas que les gens qui ont connu le protectorat ici au Maroc. À un certain moment l'espagnol était maintenu au Maroc grâce à la proximité des deux pays et grâce à la télévision espagnole. Ça a désormais changé et les marocains ne se sentent plus liés aux médias espagnols. Il y avait une vraie collaboration culturelle et scientifique avec les universités espagnoles jusqu'en 2008. Chaque professeur universitaire avait un projet de collaboration avec des partenaires espagnols, financé du côté espagnol. Maintenant avec la crise il y a une régression.
31	3P2 : Si on n'a pas d'intérêts on ne peut pas apprendre une langue. Il faut de la motivation. Moi j'ai des collègues espagnols, donc je dois apprendre l'espagnol pour pouvoir communiquer.
32	3P1 : Le professeur est obligé d'apprendre l'espagnol pour communiquer avec les collègues espagnols. Moi j'étais en collaboration avec les universités de Barcelone et de Grenade. On avait des collaborations fructueuses dont un grand nombre d'étudiants ont profité grâce à des programmes d'échanges avec l'Espagne. Ils s'y sont donc rendus et ont appris la langue. On a gardé des relations avec l'Espagne dans le domaine scientifique où il y a une grande demande.
33	I : Vous avez bien dit que c'est la France s'implique au Maroc pour implanter aussi l'enseignement du français et que les Espagnols devraient en faire autant s'ils veulent maintenir un apprentissage de l'espagnol au Maroc. Du point de vue du Maroc, n'a-t-il pas intérêt à maintenir l'espagnol, au cas où l'Etat ne pourrait plus soutenir cet apprentissage ? Est-ce que si en raison de la crise économique, l'Espagne apporterait moins d'aide au Maroc, est-ce que le Maroc négligera l'espagnol ?
34	3P1 : Le Maroc était un vrai partenaire de l'Espagne. Imaginez que sur le plan commercial les échanges avec l'Espagne sont devenus plus importants que les échanges avec la France. C'est le premier partenaire actuellement agricole. Il y a un win-win dans cette collaboration entre les Espagnols et les Marocains. Il y a toujours cette construction, cet échange. Ces échanges risquent de perdre du terrain. Il ne faut pas simplement penser à l'aide financière. Sans elle, on peut tout de même utiliser le savoir-faire espagnol. L'appel d'offre se fait plus important. Il faut essayer de conquérir le marché marocain. S'ils n'ont pas les moyens ils ont quand même le savoir-faire qu'ils peuvent transférer au Maroc. Il y a aussi l'intérêt politique. Le Maroc voit que l'Espagne est à ses côtés sur le plan politique. Il peut donc aujourd'hui poursuivre ses relations avec l'Espagne. D'ailleurs, ces dernières sont excellentes en ce moment.
35	I : Si vous parlez de la situation du gagner-gagner et de l'implantation du savoir dans les entreprises au Maroc. La région du Nord, a-t-elle une position favorisée ?
36	3P1 : La région Tanger-Tétouan est le deuxième pôle industriel et économique du Maroc après Casablanca. Elle perd du terrain dans cette région. Ce n'est pas évident, ce n'est pas facile pour l'Espagne parce que c'est une région où elle a dû faire beaucoup plus d'efforts pour développer aussi ces échanges et son implantation. Vous ne pouvez pas imaginer l'importance de la région Tanger-Tétouan. C'est une des plus riches maintenant après Casablanca.
37	<u>Interview auf Spanisch fortgeführt [nicht transkribiert]</u>
38	3P1 : Les consulats d'Espagne et l'Ambassade d'Espagne au Maroc ne font pas beaucoup d'efforts vis-à-vis des universités marocaines. Ils sont presque déconnectés, pas comme l'Ambassade de France qui est plus présente. Les ambassadeurs viennent souvent ici et même au sein de notre école où on se réunit. La France aussi est en crise. Ils ne nous disent pas qu'ils ne peuvent pas nous aider, mais réfléchissent sur ce qu'on pourrait faire ensemble. C'est bon pour nos enseignants qui veulent obtenir un visa tourisme ou bien un visa pour la France pour une année. Mais pour l'Espagne, j'écris moi-même à Monsieur le Consul, il ne répond même pas. Je lui ai dit que ce sont des professeurs qui veulent faire du tourisme. Ils doivent quand même comprendre, il y a de petites choses qui ont un grand effet.
39	3P2 : Alors que les Français, ils comprennent bien.
40	3P1 : Ils veulent développer ces relations et les professeurs sont motivés. Mais il y a toujours de petits obstacles.
41	<u>Interview auf Spanisch fortgeführt [nicht transkribiert]</u>

42	3P1 : Quant aux Français, ils nous ont envoyé cette année 5 missionnaires qui enseignent en Master. Les relations avec la France sont meilleures qu'avec l'Espagne. Il y a aussi un intérêt pour l'Allemagne. C'est le premier pays pour la technologie. Il y a beaucoup de marocains maintenant qui sont en train de chercher des portes pour accéder au marché allemand. Il y a un grand intérêt à développer une vraie collaboration avec l'Allemagne. Mais avec l'Espagne, la collaboration serait beaucoup plus simple.
43	I : Est-ce que les parents sont impliqués dans la formation des professeurs ? Parce que dans tous les pays on voit que les parents collaborent avec les écoles. C'est sur le plan linguistique qu'on voit les difficultés avec l'arabe dialectal. Est-ce que vous l'avez inclus dans la formation ou est-ce que chaque prof doit s'arranger ?
44	3P1 : Il y a des associations de parents d'élèves qui sont impliquées.
45	Interview auf Spanisch fortgeführt [nicht transkribiert]

X. Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit behandelt das Thema der gesellschaftlichen und schulischen Mehrsprachigkeit in Marokko mit besonderem Hinblick auf die Stadt Tétouan. Dazu wurde eine Unterteilung in einen theoretischen und einen praktischen Teil vorgenommen, um die aus der Literatur gewonnenen Daten mit neuen Erkenntnissen zu untermauern und auszuweiten. Im ersten Teil wurde dargestellt, dass Marokko durch Diversität gekennzeichnet ist und viele Sprachen, zu denen Französisch, Englisch, Berberisch, Spanisch und Arabisch zählen, auf seinem Terrain vereint. Da die Stadt Tétouan durch seine Nähe zu Spanien besonders von Spracheinflüssen geprägt ist, bot sie sich gut für eine fundiertere Untersuchung an. Eine Forschungsgruppe der Romanistik Wien verbrachte nun im Februar und März 2017 zwei Wochen in der Stadt, um diesen Einflüssen auf den Grund zu gehen. Folgende Forschungsfrage wurde bei der Untersuchung in den Fokus gestellt:

„Wie ist die heutige Stellung der Sprachen mit besonderem Hinblick auf die ehemalige Kolonialsprache Französisch in Gesellschaft und Schule Tétouans?“

Zur Beantwortung dieser Frage wurden vier Experteninterviews mit insgesamt 13 Probanden in Tétouan durchgeführt. Es handelte sich bei den interviewten Personen um Angestellte/Französischlehrer des Institut Français und um Angestellte/Professoren der Universität von Tétouan. Die Ergebnisse der Forschung bestätigten größtenteils die in der Literatur dargestellte Theorie, jedoch kristallisierten sich auch Neuerkenntnisse heraus. Während Englisch einen Aufschwung kennt, wurde der Status des Spanischen als rückläufig beschrieben. Französisch ist aufgrund seines Status‘ im Bildungssektor präsent, jedoch kommt die Sprache in Alltag und Familie nur sehr wenig zum Zuge. In diesem Bereich wird das marokkanische Arabisch verwendet. Sehr interessant war, dass im Fokus der Gespräche meist eine Kritik an die Reformen der Bildungspolitik stand, die laut den Probanden für das schlechte Niveau der Schüler im Fach Französisch verantwortlich sind.