



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Spiegelung der Sprachenlandschaft Melillas im
Schulsystem der Stadt“

verfasst von
Stefanie Eidler

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 5. Mai 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreut von:

A 190 350 353
Lehramtsstudium UF Italienisch UF Spanisch
ao. Univ. Prof. Dr. Peter Cichon

Danksagung

Ein großer Dank geht zu aller erst an meinen Betreuer Herrn ao. Univ. Prof. Dr. Peter Cichon, der mir dabei geholfen hat, meine Gedanken und Ideen in diese Arbeit zu verpacken. Er war jederzeit für Fragen offen und hat mit seinen Anregungen und kritischen Überlegungen einen sehr wertvollen Beitrag geleistet. In seinen Sprechstunden konnte er mich stets aufs Neue motivieren und mich mit seiner Begeisterung gegenüber diesem Thema anstecken.

Bedanken möchte ich mich hier auch bei meinen Eltern, Johann und Marianne Eidler, die mich während meines Studiums und meiner Diplomarbeit in jeglicher Form unterstützt haben. Ohne sie wäre dies alles nicht möglich gewesen. Dankbar bin ich ihnen für die jahrelange Unterstützung und das offene Ohr das sie immer für mich hatten. Sie haben mich in schwierigen Lebenslagen unterstützt und sind immer hinter mir gestanden. Ich hoffe, dass dies noch lange so bleibt!

Zuletzt geht ein Dankeschön an meine Freunde und Studienkolleg/-innen, die mir Mut zugesprochen haben und mich unterstützt haben. Speziell bedanken möchte ich mich bei Judith Florineth und all den anderen, die mir zahlreiche Stunden ihrer Freizeit gewidmet haben, um mir bei der Korrektur dieser Arbeit zu helfen.

*Denn nur dem, der den Mut hat, den Weg zu gehen, offenbart sich der Weg.
- Paulo Coelho, Sei wie ein Fluß, der still die Nacht durchströmt, Nr. 55*

Inhalt

1	Einleitung.....	7
2	Melilla	10
2.1	Demographische Informationen.....	10
2.2	Geschichte Melillas	12
2.2.1	Al Andalus.....	12
2.2.2	Reconquista	13
2.2.3	1860 bis 1910.....	14
2.2.4	20. Jahrhundert	14
2.2.5	Der Muslim Zensus	15
2.2.6	Jüngere Geschichte.....	16
2.3	Gesellschaft.....	17
3	Sprachenlandschaft	19
3.1	Theoretische Grundbegriffe	19
3.2	Rechtlicher Rahmen.....	24
3.3	Spanisch	26
3.4	Tamazight.....	27
3.4.1	Versuche der Offizialisierung.....	30
3.4.2	Tamazight in den Medien	32
3.5	Englisch	32
3.6	Französisch.....	33
3.7	Arabisch	33
3.8	Hebräisch	34
3.9	Andere Sprachen.....	35
4	Sprachwissenschaftliche Phänomene	37
4.1	Code Wahl.....	37

4.2	Verhältnis der Sprachen zueinander	39
4.3	Diglossie.....	40
4.4	Code-Switching.....	41
4.5	Language Loss.....	42
5	Schulsystem in Melilla.....	43
6	Schulabbruch	51
6.1	Theoretische Grundlagen.....	53
6.2	Situation in Spanien	55
7	Situation in Melilla	59
7.1	Einflussfaktoren in Melilla.....	62
7.1.1	Individuelle Gründe.....	63
7.1.2	Schulischer und erzieherischer Kontext	69
7.1.3	Familiärer und sozialer Kontext	71
7.1.4	Die Entscheidung des Abbruchs.....	75
7.1.5	Der Einstieg in die Arbeitswelt.....	76
7.2	Der Schulabbruch aus genderspezifischer Sichtweise	79
8	Conclusio.....	82
9	Resumen en español.....	91
10	Abstract.....	99
11	Literaturverzeichnis	100
12	Abbildungsverzeichnis	105
13	Lebenslauf	106

1 Einleitung

Während meines Studiums am Institut für Romanistik der Universität Wien, bin ich immer wieder mit den verschiedenen Ländern in Berührung gekommen, in denen Spanisch zumindest für eine Minderheit der Bevölkerung von Bedeutung ist. Angefangen hat dies in meinem vierten Sprachkurs, in dem wir dazu angehalten wurden, ein Buch über eine frühere spanische Insel an der afrikanischen Westküste zu erarbeiten. Auch für meinen letzten Sprachkurs las ich ein Buch, dessen Handlung im Zeitraum der Protektoratszeit in Tanger und Tétouan verankert ist. Da mein Zugang zu diesen Gebieten lediglich literarischer Natur war, wollte ich in meiner abschließenden Arbeit die landeswissenschaftlichen Hintergründe näher erforschen. Gemeinsam mit meinem Betreuer, Herrn Professor Cichon, entschied ich dann meinen Fokus auf die Sprachenlandschaft Melillas zu lenken und deren Auswirkungen auf das Schulsystem in dieser Stadt zu erforschen.

Bei der genaueren Beschäftigung mit diesem Thema sind mir folgenden Forschungsfragen in den Sinn gekommen, die ich während meiner Abhandlung beantworten möchte: Wie beeinflusste die geschichtliche Entwicklung Melillas die Sprachenlandschaft? Wie ist die Sprache in den einzelnen gesellschaftlichen Schichten verankert? Wie sieht die aktuelle Situation aus? Welche Sprachen haben welchen Stellenwert? Wie wirkt sich die sprachliche Vielfalt auf das Bildungswesen aus?

Um eine Antwort auf diese Fragen zu finden ist die Auseinandersetzung mit verschiedenster Literatur notwendig. Zur Basisliteratur gehört für mich das Werk von Frank Meyer „Die Städte der vier Kulturen“, in dem er auf die Problematik des Zusammenlebens der Kulturen in Ceuta und Melilla eingeht. In diesem Werk versucht er anhand der geschichtlichen Entwicklung der beiden spanischen Enklaven in Marokko die aktuelle Situation der multikulturellen Gesellschaft zu erklären. Dies dient vor allem zum Verstehen der Hintergrundinformationen die zu der speziellen linguistischen Situation geführt haben, in der sich Christen, Muslime, Hindus und Hebräer befinden. Das zweite Werk, das für mich hilfreich ist, um die Auswirkung auf das Schulsystem zu verstehen, ist von Sebastián Sánchez-Fernández „¿Por qué dejé de estudiar?“. Hier erklärt er mithilfe einer selbst durchgeführten Studie, den verfrühten Schulabbruch und verdeutlicht dessen Gründe und Auswirkungen. Diese Basisliteratur werde ich im Laufe meiner Recherche durch einige

Papers und Studien ergänzen, um eine objektive Sichtweise auf das Thema zu gewährleisten. Weitere Studien, die für die Bearbeitung des Themas des Schulabbruchs eingehen, sind einerseits die PISA-Studie aus dem Jahr 2011, der Bericht der OECD „Education at a Glance“ und das spanische Pendant dazu „Datos y Cifras“, das vor allem innerhalb dieses Landes Aufschluss über die aktuelle Bildungssituation gibt.

Im Weiteren möchte ich auf den Aufbau meiner Diplomarbeit eingehen und hier einen kleinen Ausblick auf die Gliederung und die Inhalte geben. Beginnen werde ich mit einer Einführung in die Stadt Melilla, mit demographischen Daten, der Geschichte und den gesellschaftlichen Besonderheiten dieser Stadt. Diese sind notwendig um ein grobes Bild der Besonderheiten dieser Stadt zu geben. Vor allem der geschichtliche Hintergrund ist wichtig, da Melilla für Spanien lange eine militärisch wichtige Stadt war und für das zivile Volk nicht zugänglich war. In diesem Teil werde ich auch auf die Ursprünge der Stadt eingehen, wie es dazu kam, dass sie heute zu Spanien gehört und dadurch die spanische Sprache in diese Stadt gekommen ist. Heute ist Melilla eine autonome Stadt, die noch immer zum Staat Spanien gehört und trotzdem sehr viele Partikularitäten aufweist. In diesem Teil werden auch die Religionen behandelt, die die Stadt charakterisieren und somit das Zusammenleben der Gesellschaft sehr stark beeinflussen.

Das nächste Kapitel wird bereits auf eines der Kernthemen meiner Arbeit eingegangen: die Sprachlandschaften. Beginnen werde ich diesen Teil mit der Definition verschiedener sprachwissenschaftlicher Begriffe, auf die ich im Laufe dieses Kapitels näher eingehen werde. Unter diesen befindet sich beispielsweise Diglossie, Language-Loss und Mehrsprachigkeit. Danach folgt die Darstellung der Amts- und Schulsprache in Melilla, die aufgrund ihrer Staatszugehörigkeit Spanisch ist. Eine weitere wichtige sprachliche Rolle hat das Tamazight, die Muttersprache der berberischen und islamischen Bevölkerung, die von einem Großteil gesprochen wird, jedoch keinerlei öffentliche Relevanz besitzt. Weitere Sprachen, die in dieser Stadt gesprochen werden, sind das Englische, das wegen der Internationalität einen immer größeren Stellenwert einnimmt sowie weiters das Arabische und das Französische, die aufgrund der vielen Einwanderer/-innen ebenfalls von großer Bedeutung sind. Abschließend werden einige Sprachen präsentiert, die nur durch eine kleine Sprechergruppe repräsentiert werden, jedoch trotzdem zur Sprachenlandschaft Melillas zählen.

In wichtigem Zusammenhang zur Sprachenlandschaft stehen die sprachwissenschaftlichen Phänomene, die mit dieser speziellen Situation in Zusammenhang stehen. Dazu gehören die Diglossie, der Language-Loss, der als Verlust der Muttersprache beschrieben werden kann, aber auch der Multilingualismus.

Um die Sprachenlandschaft auch im Schulsystem der Stadt untersuchen zu können, ist es wichtig einen Einblick in das spanische Schulsystem zu erhalten, dass auch in Melilla Anwendung findet. Im Vergleich zu den anderen Regionen Spaniens zeichnet sich das melillensische vor allem dadurch aus, dass viel mehr Schülerinnen und Schüler die Schule vor dem Ende der gesetzlichen Schulpflicht abbrechen. Deswegen beschäftigt sich der erste Teil dieses Kapitels mit dem Phänomen des Schulabbruchs generell, um darauf aufbauend die Situation in Melilla näher zu beleuchten. In diesem Kapitel wird speziell auf eine Studie von Sánchez-Fernández eingegangen, der am Campus Melilla, der Universität Granada beschäftigt ist und seit Jahren das Thema des verfrühten Schulabbruchs erforscht. Darin wird vor allem auf die Gründe des Abbruchs eingegangen, die gemeinsam mit der kulturellen Herkunft und der damit in Verbindung stehenden sprachlichen Unterschiede der Schüler/-innen, näher untersucht werden.

Abschließend werde ich in der Conclusio auf meine Forschungsfragen eine Antwort geben und die Ergebnisse, die im Laufe der Bearbeitung des Themas gefunden wurden noch einmal kurz zusammenfassen. Ich schließe meine Arbeit mit einer Zusammenfassung in spanischer Sprache ab.

2 Melilla

Die Stadt Melilla befindet sich auf dem afrikanischen Kontinent und gehört seit 1497 zum Königreich Spaniens. Die Stadt grenzt im Norden und Osten an das Mittelmeer, im Nordwesten, Westen und Süden an Marokko. Die Grenze ist umgeben von einem Verteidigungszaun, der das Gebiet vor illegalen Einwanderer/-innen schützen soll. Die Fläche beträgt 12,4 km², die Länge rund 8 km. Während die zweite spanische Enklave in Marokko, Ceuta, nur durch die Meerenge von Gibraltar und eine Bootsfahrt von knapp 45 Minuten vom spanischen Festland entfernt ist, liegt Melilla bereits sehr viel weiter entfernt. Eine Meerüberfahrt von der iberischen Halbinsel nach Melilla würde ca. 7 Stunden in Anspruch nehmen. (Knoerrich Aldabo, 2011, S. 104) Aktuell besitzt Melilla den Status einer autonomen Stadt, das heißt sie hat keine eigene legislative Macht, im Vergleich zu anderen spanischen autonomen Regionen, deswegen werden wichtige Entscheidungen in Madrid getroffen. (Doppelbauer, Spanien in Afrika. Sozialgeschichte der Sprachen von Melilla/Tamlilt, 2007, S. 106)



Abbildung 1 Geographische Lage Melilla¹

2.1 Demographische Informationen

Melilla hat gemeinsam mit Ceuta eine besondere geographische Lage. Sie befinden sich auf dem afrikanischen Kontinent, inmitten des Staates Marokko und werden deswegen auch

¹ Quelle: <http://www.blazingcatfur.ca/wp-content/uploads/2014/12/melilla-ceuta.gif> (09.04.2015)

als Enklaven bezeichnet. Im Jahr 2014 wurden in Melilla ca. 83.870 Einwohner/-innen gezählt. Die Aufteilung zwischen Männern und Frauen ist nahezu gleich: 41.000 Frauen, der Rest Männer. Die Bevölkerung unter 30 Jahren ist im Vergleich zum spanischen Durchschnitt signifikant höher, auf nationaler Ebene sind es 26%, in Melilla 36%. Bei den Menschen über 60 Jahren ist das Verhältnis umgekehrt: in Spanien sind 23,5% der Bevölkerung über diesem Alter, in Melilla nur ca. 13,7%. (INE, 2014) Diese Daten sprechen für eine spezielle Bevölkerungssituation in Melilla, die nicht mit dem spanischen Durchschnitt zu vergleichen sind. Generell kann gesagt werden, dass die Bevölkerung im Durchschnitt jünger ist, da der Anteil an Jugendlichen deutlich höher und jener an Menschen über 60 Jahren merkbar niedriger ist.

Das Bruttoinlandsprodukt für Melilla beträgt 1,15 Milliarden Euro. Pro Kopf ergibt das einen Wert von 16.941 €. Im Vergleich zu anderen Regionen in Spanien gehört Melilla zu den Schlusslichtern der Auswertung. Lediglich in Andalusien und Extremadura ist dieser Wert niedriger. Den höchsten Wert erreicht Madrid mit 31.000 €, somit ist diese Zahl fast doppelt so hoch wie in Melilla. (INE, 2014) Die Werte sprechen für eine vergleichsweise relativ schwache Wirtschaft und somit auch einem niedrigeren Lebensstandard als in anderen Gebieten.

Melilla gehört zu den Regionen der EU mit der höchsten Arbeitslosenrate. So beträgt die Quote im Jahr 2013 34,4%, das bedeutet, dass mehr als jeder/jede dritte Bewohner/-in in diesem Zeitraum arbeitslos war. (El Mundo, 2014) Speziell im Bereich der Jugendarbeitslosenrate wirkt sich dies sehr stark aus. Im Jahr 2014 waren knapp 75% der Einwohner/-innen unter 25 arbeitslos, im Vergleich zum Vorjahr ein Anstieg um 7%. (Datos Marco, 2014) Aufgrund der hohen Arbeitslosenrate ist das Risiko der Menschen, die an der Armutsgrenze leben sehr hoch. Der Wert Melillas beträgt für das Jahr 2013 21,7%, der spanische Durchschnitt liegt bei 20,4%. Somit ist eine leichte Erhöhung gegenüber nationaler Ebene zu vermerken. Im europäischen Vergleich ist selbst der spanische Wert deutlich höher als in anderen EU-Ländern. (INE, 2014) Speziell die soziale Exklusion und das Armutsrisiko sind in Spanien sehr brisante Themen. In vielen Haushalten fehlt es an materiellen Gütern, in Melilla sind davon 14,8% betroffen, auf nationaler Ebene 6,2%. Jeder/Jede Fünfte in Melilla (20,5%) lebt in einem Haushalt, in dem mindestens ein

Familienmitglied arbeitslos ist, im Vergleich liegt der spanische Durchschnitt bei 15,7%. (INE, 2014)

Anhand dieser grundlegenden Daten lässt sich erkennen, dass Melilla nicht nur geografisch eine besondere Position einnimmt, sondern auch eine sehr junge Bevölkerung aufweist, die Arbeitslosenraten sehr hoch ist und das Einkommen pro Haushalt im Vergleich zum Rest Spaniens sehr niedrig ausfällt. Dadurch kann man von Nachteilen auf wirtschaftlicher Ebenen sprechen, die ebenfalls Auswirkungen auf das tägliche Leben haben. Einige Teilbereiche und deren Folgen davon werden noch in den folgenden Kapiteln näher behandelt werden.

2.2 Geschichte Melillas

Die Geschichtsschreibung Melillas ist heute geprägt durch spanische Autoren/-innen, die die „españolidad“ der Stadt hervorheben möchten. Eine objektive historische Aufzeichnung zu finden ist aus diesem Anlass sehr schwierig. Die meisten Bücher zu diesem Thema beginnen vor allem erst mit der Eroberung Melillas durch die Spanier. Die Gründung der Stadt geht jedoch aus heutiger Sicht auf das 6. Jahrhundert v.Chr. zurück. Laut anderen Schätzungen, wurde das antike Rusaddir von den Phöniziern bereits im 8. Jahrhundert vor Christus gegründet. (López Pardo, 1998, S. 35-36)

Im Folgenden wird speziell auf die Geschichte Melillas ab der spanischen Geschichtsepoke *Al Andalus* eingegangen, die in diesem Fall relevant für die spätere gesellschaftliche und somit sprachliche Entwicklung ist.

2.2.1 Al Andalus

Die historische Epoche von *Al Andalus*, in der große Gebiete des heutigen Spaniens unter arabischer Herrschaft waren, dauerte von 711-1492. Dass sich die islamische Welt soweit ausbreiten konnte (im Osten bis Indien und im Westen bis zum Atlantik) lag auch an den Streitigkeiten unter den Westgoten. Die iberische Halbinsel und Teile Galliens benannten die Araber *Al Andalus*, aus diesem Grund trägt die geschichtliche Epoche diesen Namen. Bevor die arabischen Heere über die Straße von Gibraltar in das Gebiet des heutigen

Spaniens gelangen konnten, erreichten sie den Maghreb², in dem zu dieser Zeit Berbervölker lebten. Sie wurden von den islamischen Heerführern islamisiert und unter deren Führung sie bis zur Reconquista blieben. (Guichard, 2007, S. 77-78) Auf diesem Wege wurde die islamische Religion im Norden Afrikas verbreitet, die dort bis zum heutigen Tage in der Bevölkerung gepflegt wird.

2.2.2 Reconquista

Der Begriff *Reconquista*, zu Deutsch Wiedereroberung, versinnbildlicht die Rückeroberung der zu Unrecht in islamischen Besitz befindlichen Gebiete. Nach Abschluss der Befreiung der spanischen Halbinsel von den arabischen Truppen durch die Rückeroberung Granadas im Jahr 1492, wurde das Gebiet wieder christianisiert, was ein wichtiges Ziel der christlichen Könige Isabella von Kastilien und Ferdinand von Aragón war. Die beiden Könige trieben auch nach der Rückeroberung Spaniens die Expansion des Reiches auf Neapel und Nordafrika voran. (Edelmayer, 2007, S. 123-125) Durch die militärische Eroberung kam Melilla 1497 unter spanische Herrschaft. Während dieses Aktes wurde die Stadt komplett zerstört. (Doppelbauer, Spanien in Afrika. Sozialgeschichte der Sprachen von Melilla/Tamlilt, 2007, S. 103) Melilla ist nicht das einzige Gebiet, das während dieser Expansionsphase unter spanische Herrschaft geriet, auch die Kanarischen Inseln, Ceuta und einige weitere Inselgruppen vor der marokkanischen Küste wurden eingenommen. (Doppelbauer, 2008, S. 304-305)

Im Mittelalter lebten in Spanien drei verschiedene Religionen miteinander: Christen, Muslime und Juden. Im 16. Jahrhundert wurde die jüdische Gruppe unter Druck dazu angehalten, sich zu assimilieren. Jene, die diesem nicht standgaben wurden des Landes verwiesen. Viele dieser Familien siedelten sich im Maghreb an, um von dort einige Jahrhunderte später nach Melilla zu kommen. (Windler, 2007, S. 105-106)

Zwischen dem 16. und 19. Jahrhundert bezeichnet sich die Stadt Melilla als *presidio* (wörtliche Übersetzung: Gefängnis) und *plaza fuerte de frontera* (Grenzplatz). (Tilmantine, El contacto espanol-bereber: la lengua de los informativos en Melilla, 2011, S. 17) In dieser Zeit war die Stadt nur für Spanier/-innen und einige Juden/Jüdinnen, die sich als Händler/-

² Als Maghreb werden drei nördlichsten Staaten Afrikas: Tunesien, Algerien und Marokko bezeichnet.

innen ihren Lebensunterhalt verdienten, zugänglich. Damals war die Stadt vom spanischen Festland abhängig, denn sie wurde von diesem mit Waren, die mithilfe von Schiffen transportiert wurden, beliefert. (Doppelbauer, Spanien in Afrika. Sozialgeschichte der Sprachen von Melilla/Tamlilt, 2007, S. 104)

2.2.3 1860 bis 1910

Bis 1860 begrenzte sich die Stadt geographisch auf die Region rund um den Felsvorsprung, auf dem sich die Altstadt befindet. Sie ist heute unter dem Namen *Melilla la Vieja* oder offiziell *Medina Sidonia* bekannt. Nach dem Krieg von 1860 wurde neues Territorium hinzugewonnen und mit der Zeit erschlossen. Da in dieser Zeit Melilla vor allem für das Militär von großer Bedeutung war, waren die ersten Bauten in diesem Bereich Wachtürme. Mit Ende des 19. Jahrhunderts wurden dort auch neue Wohnviertel geschaffen. Das erste große Bevölkerungswachstum lässt sich in dieser Zeit einordnen. Die Bevölkerung verdreifachte sich in den ersten 30 Jahren dieses Jahrhunderts. (Meyer, 2005, S. 107) Da für die Bevölkerungsexpansion auch viele Arbeiter notwendig waren, zog die Stadt vor allem Männer aus dem umliegenden Marokko an. Somit wurde für die arabische Bevölkerung die Stadt erst zu Ende des 19. Jahrhunderts als Lebens- und Arbeitsraum interessant und erreichbar. Laut dem städtischen Archiv von Melilla (span.: *Archivo Municipal de Melilla*) lebte in der Zeit von 1884-1887 nur ein islamischer Bürger in der Stadt, der ursprünglich aus Casablanca stammte und als Diener arbeitete. Erst im 20. Jahrhundert veränderte sich der Status der Stadt: Aus einer Militärbasis wurde eine Stadt, die sich auch für die Immigration öffnete. Der Zuwachs an muslimischer Bevölkerung verlief anfangs nur zögerlich, so erreichte sie im Jahr 1901 0,9% der Bevölkerung, im Jahr 1907 lag der Wert bei 1,3% der melillensischen Gesamtbevölkerung. (Tilmantine, *El contacto espanol-bereber: la lengua de los informativos en Melilla*, 2011, S. 17)

2.2.4 20. Jahrhundert

Im Jahr 1912, durch den Vertrag von Fes, wurde Marokko in zwei Gebiete geteilt. Der zentrale Landesteil gehörte ab diesem Zeitpunkt zu Frankreich, der Norden, die Zone rund um das Rif-Gebirge, zu Spanien. Ebenfalls wurden an das spanische Protektorat die Enklave

Ifni und Spanisch-Westsahra angeschlossen. (Doppelbauer, 2007, S. 105) Mit dem Beginn des Protektorats nahm die Zivilbevölkerung nochmals zu und die Stadt Melilla vergrößerte sich, da sie nicht mehr durch eine Grenze vom Hinterland getrennt wurde. (Meyer, 2005, S. 101) Ab dem Jahr 1930 veränderte sich auch das Bild der Stadt selbst: der alte Stadtkern behielt sein Aussehen, der Rest, der in diesen Jahren entstandenen Viertel, wurde geprägt durch den *Modernismo*. Dieser wurde durch den Architekten Enrique Nieto, der Schüler von Antonio Gaudí war, in die Stadt gebracht. Im Stil des *Modernismo*, Teil des Jugendstils, wurden beispielsweise die Synagoge, die große Moschee, das Rathaus und viele Wohnhäuser erbaut. (Doppelbauer, 2007, S. 105)

Im spanischen Bürgerkrieg hatten die Städte Ceuta und Melilla eine sehr wichtige Rolle, denn dort formierte sich die faschistische Bewegung rund um General Francisco Franco, der während des Rif-Krieges in Afrika gekämpft hat. Diese Bewegung löste später den spanischen Bürgerkrieg aus und endete mit der Diktatur Francos. (Knoerrich Aldabo, 2011, S. 106)

Zwischen Spanien und Marokko kam es aufgrund der beiden Enklaven Ceuta und Melilla immer wieder zu Problemen, denn Marokko ist bis heute der Ansicht, dass die beiden Städte eigentlich zu ihrem Land gehören und Spanien sie wie Kolonien behandeln würde. Mit der Unabhängigkeit Marokkos im Jahr 1956 flammte dieser Konflikt wieder auf und sie verlangten beide Gebiete von Spanien zurück. Diese Problematik wurde schlussendlich von einem U.N. Spezialkomitee behandelt und dem Wunsch Marokkos wurde nicht stattgegeben. (Knoerrich Aldabo, 2011, S. 106)

2.2.5 Der Muslim Zensus

Bis zum Jahr 1986 wurden die Muslime/-innen in Melilla sehr stark marginalisiert. Ihnen war es beispielsweise nicht möglich die Arbeit eines/einer Beamten/-in auszuüben und ihre Häuser mussten sie oft auf illegale Weise errichten, da sie offiziell keine Baugenehmigungen erhielten. Diese Rechte waren bis zu diesem Zeitpunkt nur den Christen/-innen vorbehalten. Im Jahr 1986 wurde auf nationaler Ebene ein neues Ausländerrecht eingeführt, das sogenannte *Ley de Extranjería*. Dieses beinhaltet, dass Ausländer/-innen, die keine spanische Staatsbürgerschaft besitzen, aus dem Land

verwiesen werden dürfen. Zu diesem Zeitpunkt waren viele Muslime/-innen, die schon jahrelang in Melilla wohnten davon bedroht, der Stadt verwiesen zu werden, da sie keine gültigen spanischen Papiere besaßen. Aufgrund dieses neuen Gesetzes kam es in Ceuta und Melilla zu sehr starken Unruhen. Auch auf internationaler Ebene wurde auf dieses Problem aufmerksam gemacht. Aufgrund des öffentlichen Drucks und der Proteste lenkte die spanische Regierung ein und gewährte einem großen Teil der muslimischen Bevölkerung die spanische Staatsbürgerschaft. Seit diesem Zeitpunkt haben die Muslime/-innen, zumindest aus legislativer Sichtweise, dieselben Rechte wie alle anderen Spanier/-innen. Trotzdem gibt es auch heute noch sehr große Unterschiede zwischen den einzelnen gesellschaftlichen Kreisen, die in Melilla zusammenleben. (Meyer, 2005, S. 117-118) Auf die Gesellschaft Melillas wird im nachfolgenden Punkt eingegangen.

2.2.6 Jüngere Geschichte

Ceuta und Melilla nehmen für Spanien immer noch eine besondere Rolle ein. Dies sieht man unter anderem in der Abneigung spanischer Regierungsträger die beiden Städte zu besuchen. Beispielsweise reiste der ehemalige Ministerpräsident José Luis Rodriguez Zapatero (Amtszeit 2004-2011) in die Enklaven, was in Marokko Proteste und Demonstrationen auslöste, wie beim Besuch des ehemaligen Königs Juan Carlos im Jahr 2007. Genau 80 Jahre vor König Juan Carlos reiste das letzte Mitglied der royalen Familie, König Alfonso XIII, in diese Region. Der große Abstand zwischen den Besuchen der Staatsoberhäupter ist bedingt durch den offenen Konflikt mit Marokko. (Knoerrich Aldabo, 2011, S. 106-107)

Bis zum Jahr 1995 gehörte Melilla zu der Provinz Málaga, bis sie durch den spanischen Denzentralisierungsprozess den Status einer autonomen Stadt erhielt. Im Gegensatz zu anderen spanischen Regionen hat die Stadt keine legislative Macht. Dies liegt daran, dass der damalige Premierminister Felipe González der Bevölkerung nicht genügend Rechte erteilen wollte, damit sie sich in Zukunft nicht ohne Zustimmung von der Regierung abspalten können. (Knoerrich Aldabo, 2011, S. 106)

2.3 Gesellschaft

Wie schon erwähnt, war Melilla für lange Zeit ein militärischer Stützpunkt. Aus diesem Grund zählten zu den Einwohner/-innen Militärangehörige, meistens von der spanischen Halbinsel stammend. Ab dem Zeitpunkt der Öffnung der Stadtgrenzen stieg die Zahl der Bevölkerung sehr stark an.

Zur Bevölkerung Melillas zählt heute zirka ein Drittel zur Kultur der Berber, mit der Glaubensangehörigkeit zum Islam, die aus dem umliegenden Marokko, speziell aus dem Rif Gebirge nach Melilla gekommen sind. Ein weiteres Drittel der Bevölkerung ist europäisch mit christlichen Glaubensansichten. Weiters finden sich in dieser Region noch jüdische und indische Kulturkreise, die eine Minderheit bilden, aber dennoch im Handel sehr angesehen sind. Daneben gibt es noch die Gruppe der *Gitanos* und verschiedene Einwohner/-innen aus dem afrikanischen Kontinent, vor allem aus Zentralafrika und Algerien, die versuchen über Melilla nach Europa zu gelangen (Sánchez-Fernández & al, 2002, S. 1). Sánchez spricht in seinem Artikel von einem Drittel Berber. Dieser Wert ist im Vergleich zu anderen Publikationen sehr gering. Von offizieller Seite gibt es keine Zahlen, da die letzte Volkszählung hinsichtlich der Glaubensrichtung und der Ethnie mit dem Muslimzensus durchgeführt wurde. Deswegen beruhen aktuelle Zahlen nur auf Schätzungen. Knoerrich spricht in ihrem Werk über Melilla von 50% bei den Erwachsenen und 60% bei den Jugendlichen. Sollte dieser Wert zutreffend sein, so sind die Berber/-innen die größte Ethnie in Melilla.

Ein weiterer Faktor, der für eine Sonderstellung dieser gesellschaftlichen Gruppe spricht, ist, dass der Großteil dieser muslimischen Bevölkerung, dank dem Muslimzensus die spanische Staatsbürgerschaft besitzt. Für den Rest Spaniens, ausgenommen Ceuta mit ähnlichen Werten, ist ein so großer Anteil an fremden Ethnien in einer Region nicht üblich. Hier kommt hinzu, dass die meisten in dieser Nation lebenden Menschen mit fremdem Ursprung nicht die spanische Staatsbürgerschaft besitzen.

Die Mehrheit der Muslime/-innen, die nach dem Jahr 1863 nach Melilla gekommen ist, ist berberischen Ursprungs. Sie setzte sich früher aus Militärangehörigen zusammen, die während der Rif-Kriege und später während des spanischen Bürgerkriegs auf der Seite der Spanier/-innen gekämpft haben. Später, während der Zeit des spanischen Protektorats

waren es hauptsächlich Händler/-innen aus den umliegenden Städten und auch zivile Bevölkerung, darunter der Großteil tamazight-sprachige Berber/-innen bzw. Imazighen (ein Überbegriff für die aus dem Rif-Gebirge stammende Bevölkerung) aus dem östlichen Rif-Gebirge.

Die Berberbevölkerung ist in Melilla in einer speziellen Situation aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit, die sich einerseits auf die bis 1986 bestehende, rechtlich nicht erlaubten Integration der Muslimen/-innen begründet, andererseits aber auch auf die nicht vorhandene Ausbildung, die für diese Gruppe noch heute ein zentrales Problem ist. Nach 1986 verlief der Einbürgerungsprozess auch nur schlechend und somit sind auch bis dato noch viele Muslime/-innen nicht spanische Staatsbürger/-innen und deshalb nicht in der Lage offiziell zu arbeiten. Dieses Problem führt bereits jahrzehntelang zu einer Marginalisierung der muslimischen Bevölkerung. Eine weitere Besonderheit ist die sehr späte Einschulungsquote, welche diese gesellschaftliche Schicht kennzeichnet, die so zu einer schlechten oder nicht vorhandenen Ausbildung führt und die gesellschaftliche Problematik der Muslime/-innen verstärkt. (Meyer, 2005, S. 140-141)

Jede der anderen Ethnien hat in der Stadt seinen eigenen Stellenwert. Christen wohnen oftmals in den inneren Vierteln der Stadt und bilden heute eine Minderheit. Sie arbeiten Großteils im öffentlichen Sektor. Beamte/-innen, die von der spanischen Halbinsel kommen, kehren nach Ablauf ihres Arbeitsvertrages meistens wieder zurück. Für die Jugendlichen dieser Gruppe ist die Stadt nicht sehr anziehend bzw. kann ihnen nicht dieselben Chancen bieten wie es auf dem Festland der Fall ist. (Doppelbauer, 2007, S. 107) Deswegen gibt es in dieser Gesellschaftsgruppe eine Abwanderung auf die iberische Halbinsel. Juden/Jüdinnen und Hindus sind zwei sehr kleine gesellschaftliche Gruppen, die früher einen höheren Stellenwert hatten, heute jedoch nur mehr zu einem kleinen Teil das Stadtbild prägen.

3 Sprachenlandschaft

Die Sprachlandschaft wird von vier verschiedenen Kulturen geprägt, die in der Stadt beheimatet sind. In den ersten 5 Jahrhunderten dominierte in der Stadt die spanische Sprache, dies veränderte sich aber im Laufe der Zeit. Vor allem der Eintritt Spaniens in die EU und die Zugehörigkeit zum Schengenraum im Jahr 1986 brachten große Veränderungen für die Stadt mit sich. Demnach gab es Schätzungen der nationalistischen Parteien, die für das Jahr 2004 voraussagten, dass ca. 58% der Bevölkerung Christen, 40% Muslimen und 2% Hindus und Hebräern sein würden. (Tilmantine, *El contacto espanol-bereber: la lengua de los informativos en Melilla*, 2011, S. 17) Diese Schätzung, die sich auf Tilmantine beruft ist sehr konservativ. In der heutigen Zeit spricht man bereits von einem Bevölkerungsteil von 60% Muslimen/-innen unter den Jugendlichen und ca. 45% an erwachsenen Muslimen/-innen. Für das Jahr 2013 gibt die muslimische Gemeinschaft an, dass in Melilla zirka 42.500 Glaubensangehörige leben, bei einer Gesamtbevölkerung von 83.700 Einwohnern/-innen entspricht dies einem Prozentsatz von 50,7 %. (UCIDE, 2013)

3.1 Theoretische Grundbegriffe

In diesem Unterkapitel werden jene Begriffe definiert, die anschließend bei der näheren Analyse der Sprachenlandschaft verwendet werden.

Zweisprachigkeit: Die Zweisprachigkeit wird in der Fachliteratur als Bilingualismus bezeichnet und befasst sich mit dem Gebrauch zweier verschiedener Sprachen während einer Kommunikation. (Bußmann, 2002³, S. 124) Der Bilingualismus bezieht sich auf die Sprecher/-innen, die in diesem Fall neben der Muttersprache auch noch eine zweite Sprache beherrschen. Früher umfasste der Begriff Zweisprachigkeit nur jene Menschen, die in beiden Sprachen, auf dem Niveau der Muttersprache kommunizieren konnten. Heutzutage werden auch jene Sprecher/-innen hinzugezählt, die sich in verschiedenen Kommunikationsakten in zwei Sprachen verständigen können. (Alcaraz Varó & Martínez Linares, 1997, S. 85) Diese Kommunikationen, die oftmals im täglichen Leben stattfinden, treten dann auf, wenn zwei verschiedene Ethnien, die zwei unterschiedliche Sprachen sprechen in engem Kontakt miteinander leben. (Glück, 2014, S. 105) Generell unterscheidet man den individuellen- und den kollektiven Bilingualismus. Der individuelle

Bilingualismus bezieht die Fähigkeit eines oder mehrerer Sprecher in zwei verschiedenen Sprachen kommunizieren zu können mit ein. Weinreich [1953] unterscheidet hierbei zwei verschiedene Möglichkeiten der Existenz in einem Individuum: Ein Element(Begriff oder Strategie) wird in beiden Sprachen gespeichert, dies ist der Fall, wenn beide Sprachen in einem Kontext gelernt werden. Die zweite Möglichkeit besteht darin, dass jeweils ein Element nur in einem Kontext beherrscht wird, dementsprechend können sich diese beiden Sprachen nicht beeinflussen. Diese Kontexte sind abhängig von der Dauer des Erlernens der zweiten Sprache und der Nähe oder Entfernung der beiden Sprachen zueinander etc. (Bußmann, 2002³, S. 124-125) Der Bilingualismus kann sich entweder auf beide Ethnien beziehen, die miteinander in Kontakt sind oder auch nur auf die kulturelle Gruppe, die die Sprache mit weniger Prestige spricht. Echter Bilingualismus – beide Sprachen werden auf Niveau der Muttersprache gesprochen – findet nur sehr selten statt. (Glück, 2014, S. 105) Der soziale oder auch kollektive Bilingualismus bezieht sich auf die Verwendung beider Sprachen in einer sozialen Gemeinschaft. Ist dies der Fall, so spricht man auch von Diglossie. (Bußmann, 2002³, S. 125)

Diglossie: Der Terminus Diglossie definiert eine soziale Zweisprachigkeit, in der zwischen einer sozial-niedrigeren und sozial-höheren Varietät unterschieden wird. Der Unterschied zwischen den beiden Varietäten ist die Form der Grammatik, der Lexik und des Stils. Die sozial-höhere Varietät ist dementsprechend besser ausgeprägt als die andere. Diese ist meistens kodifiziert, normiert und wird oftmals erst in der Schule erlernt. Das Prestige hat ebenfalls eine entscheidende Rolle: prestigeträchtigere Sprachen werden eher als sozial-höhere Varietät verwendet. Ein Beispiel einer Diglossie-Situation ist die deutschsprachige Schweiz, in der die tägliche Kommunikation oftmals in Schwyzertütsch geführt wird, die prestigeträchtigere und Hochsprache ist das Standard-Deutsch. (Bußmann, 2002³, S. 167) Der Begriff der Diglossie wird heute noch viel weiter gefasst. Beispielsweise spricht man von Binnendiglossie, wenn zwei Varietäten einer Sprache aufeinandertreffen, wie am Beispiel der Deutschen Schweiz zu erkennen ist. Spricht man von Außendiglossie, so treffen zwei Varietäten von zwei verschiedenen Sprachen aufeinander oder Polyglossie beim Kontakt mehrerer Sprachsysteme. (Glück, 2014, S. 151) Der Begriff Diglossie ist nicht mit Zweisprachigkeit gleichzusetzen, denn aus sprachwissenschaftlicher Sicht setzt sich die

Diglossie aus einer dominanten und dominierten Sprache zusammen. (Alcaraz Varó & Martínez Linares, 1997, S. 182-183)

Mehrsprachigkeit: Die Mehrsprachigkeit oder der Multilingualismus ist die *Fähigkeit eines Individuums sich in mehreren Sprachen auszudrücken*. (Bußmann, 2002³, S. 453) Diese Fähigkeit bezieht sich nicht nur auf ein einzelnes Individuum, sondern kann sich auf ein ganzes soziales System beziehen, das sich bei der täglichen Kommunikation mehrerer Sprachen bedient. (Glück, 2014, S. 445) Im Vergleich zum Bilingualismus, der sich mit dem Sprachgebrauch von zwei Sprachen in einem Kontext beschäftigt, geht der Multilingualismus auf die Verwendung von mehr als zwei Varietäten ein.

Fremdsprache: Die Fremdsprache ist jene Sprache, die von Menschen erlernt wird, die bereits eine Sprache (Muttersprache) erlernt haben. Die Vorgang des Sprachenerwerbs kann gesteuert oder ungesteuert vorgehen, gesteuert bezieht sich beispielsweise auf das Erlernen in der Schule. Jener Bereich, der sich mit der Methodik rund um das Erlernen der Fremdsprache bezieht, ist die Fremdsprachendidaktik. Generell unterscheidet man hinsichtlich des Zeitpunktes des Erlernens zwischen Erstsprache, Muttersprache und Zweitsprache. (Glück, 2014, S. 210)

Muttersprache: Der Begriff Muttersprache wird in der Sprachwissenschaft oft als ein Synonym für den Begriff Erstsprache verwendet. In der Literatur wird der Begriff Muttersprache oftmals vermieden, da dieser in der Wissenschaftsgeschichte negativ konnotiert wurde. Erstsprache beschreibt die erste Sprache, die ein Kind lernt. Wird eine Sprache als Muttersprache oder Erstsprache bezeichnet, so geht man davon aus, dass potentiell die Möglichkeit besteht, dass der Mensch im Laufe seines Lebens noch eine oder mehrere Sprachen lernt. (Glück, 2014, S. 184)

Zweitsprache: Die Zweitsprache ist jene Sprache, die nach der Erstsprache erlernt wird. (Glück, 2014, S. 789) Sie ist jene Sprache, die meistens in einem institutionellen Kontext,

wie zum Beispiel in der Schule, gelernt wird. Sie kann aber auch in einem Umfeld erlernt werden, in dem die Zweitsprache als Verkehrssprache verwendet wird. Der Forschungsbereich, der sich mit dem Erwerb der Zweitsprache befasst, beschäftigt sich vor allem mit der Beschreibung der einzelnen Stadien des Erwerbs und dem Einfluss der Muttersprache auf die Zweitsprache. (Bußmann, 2002³, S. 769)

Code Switching: Das Code-Switching ist der Wechsel zwischen zwei verschiedenen Varietäten. Der Sprachwissenschaftler Glück unterscheidet in seinem Lexikon zwei verschiedene Formen des Sprachwechsels. Eine Bedeutungsform ist für ihn, dass der Sprachwechsel mit dem Sprachverlust (**Language Loss**) einhergeht, das heißt, dass aufgrund der Dominanz einer anderen Sprache die Muttersprache in den Hintergrund rückt. Dies passiert meistens bei anhaltendem Sprachkontakt und Bilingualismus. Ein wichtiger Forschungspunkt in diesem Zusammenhang ist der Sprachverlust in einer Migrationssituation. Lebt eine Person länger in einer Region, in der ihre Muttersprache nicht die offizielle Sprache ist, somit nicht dieselbe Verbreitung hat, ist sie dazu veranlasst, die offizielle Sprache zu erlernen um am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Lebt diese Person sehr lange in dieser Region, so wird für sie die neu erlernte Sprache dominanter, was schließlich zu einem Sprachverlust führt, da die Muttersprache nicht mehr die dominante Sprache ist. In der Regel ist im Migrationskontext eine Dauer von 2-3 Generationen üblich, in denen die beiden Sprachen ihre Rolle tauschen. Die zweite Bedeutungsform, die Glück findet, ist jene des Codewechsels, bei dem zwischen zwei Sprachen oder Dialekten innerhalb eines kommunikativen Akts gewechselt wird. Dieser Wechsel wird meist durch Kontextfaktoren bedingt. (Glück, 2014, S. 657) Jene können sein: Grad der Formalität, Thema und Beziehung der Sprecher zueinander. Bei situativem Code-Switching hängt die Wahl der Varietät von der jeweiligen Sprechsituation ab, so wird in formalen Situationen ein anderer Code verwendet, wie in informalen. Das Code-Switching kann aber auch als stilistisches und soziogrammatisches Mittel verwendet werden und beispielsweise Ironie ausdrücken. In diesem Zusammenhang spricht man von konversationellem Code-Switching. Auf formaler Ebene unterscheidet man zwischen satzinternem und satzexternem Wechsel.

Code-Mixing: Das Code-Mixing ist das Ergebnis eines Sprachkontakts, der über eine längere Dauer stattfindet. Beobachtet werden dabei die Veränderungen, die bei der Sprache selbst, aber auch im Sprachgebrauch auftreten. Dabei können Wörter und Strukturen einer Sprache in eine zweite aufgenommen werden. Im Vergleich zu den Interferenzen spricht man vom Code-Mixing erst ab einer deutlichen Abänderung im sprachlichen Gesamtsystem. (Glück, 2014, S. 646)

Sprachkontakt: Der Sprachkontakt ist das Aufeinandertreffen von zwei oder mehreren Sprachen, das sich meistens durch die geographische Nähe ergibt. Die Bedingung dabei ist, dass die Sprecher über die geographischen Grenzen hinaus miteinander kommunizieren. (Glück, 2014, S. 644) Der Kontakt zwischen Sprachen kann politisch, historisch, geographisch und kulturgeschichtlich beeinflusst sein. (Bußmann, 2002³, S. 624) Eine Erscheinungsform davon ist der Bilingualismus. Interferenzen, die zwischen den einzelnen Sprachen auftreten, werden im Bereich der Kontaktlinguistik näher erforscht. Andauernder Kontakt zwischen mehreren Sprachen kann zu einer Sprachmischung (Language Mixing), zur Bildung eines Sprachbunds und auch zum Sprachwechsel führen. Hierbei wird eine der Sprachen aufgegeben. Dies ist dann zu beobachten, wenn zwischen den einzelnen Sprachen ein Unterschied hinsichtlich des sozialen Gefälles vorherrscht. Oftmals setzt sich dann die Sprache, die mehr Prestige trägt, durch. Die Anzahl der Sprecher hat bei diesem Vorgang nur selten eine bedeutende Rolle. (Glück, 2014, S. 644) Eine Analyse der jeweiligen Sprachkontakte untersucht die sprachlichen und sprachexternen Einflussfaktoren, beschreibt die Probleme von Sprachplanung und Sprachpolitik, beispielsweise bei der Planung von Verkehrssprachen in Staaten, in denen mehrere Sprachen gesprochen werden. Dies ist stark von Faktoren wie der Politik, nationalstaatlichen Einflüssen, der Wirtschaft und der Kultur abhängig. (Bußmann, 2002³, S. 624-625)

Sprachkonflikt: Die Sprachkonfliktforschung hat sich aus einem Teilgebiet der Sprachkontaktforschung entwickelt. Konflikte innerhalb einer Sprache treten dort auf, wo es Kontakt zwischen einer oder mehreren Sprachen gibt. Die Gründe für den Sprachkontakt können ethnisch, politisch, religiös und wirtschaftlich motiviert sein. Der Sprachkontakt

wirkt sich auf verschiedenste Bereich des Lebens der Sprecher aus, unter anderem auf Standards, Werte und Einstellungen. Themen die in Bezug auf Sprachkonflikte behandelt werden, sind die Stellung von Minoritätensprachen, Multilingualismus, Sprachverlust, Spracherhaltung, Sprachtod und Sprachwechsel. (Glück, 2014, S. 644)

Sprachenpolitik: Die Sprachpolitik richtet sich im Vergleich zur Sprachenpolitik der Analyse von lediglich einer Sprache. So bezieht sich die Sprachenpolitik auf das Verhältnis von mehreren Sprachen untereinander. Hierbei wird auf verschiedenen Normen eingegangen, wie zum Beispiel auf die Entscheidungen über Kommunikations- und Bildungssprache. Eine Besonderheit bildet die Sprachenpolitik in jenen Staaten, in denen mehr als eine Sprache gesprochen wird. Sichtbar wird sie dabei hinsichtlich auf die sprachlichen Minderheiten, der Amts- und Arbeitssprachen in internationalen Organisationen. Im geschichtlichen Vergleich ist die Sprachenpolitik heute anders als früher. Früher wurde versucht Sprachen von Minderheiten an jene Sprache der Mehrheit anzupassen, heutzutage ist dies liberaler. Aktuell sind meist ökonomische Motive von großer Relevanz. (Glück, 2014, S. 636) Sprachenpolitik umfasst des Weiteren die Kontrolle und Beeinflussung des Sprachgebrauchs in der Öffentlichkeit. Geregelt wird dieser durch Vorschriften und Sanktionen. (Bußmann, 2002³, S. 619)

3.2 Rechtlicher Rahmen

Diese gesellschaftliche Konstitution zeigt sich auch in der Sprachenlandschaft, die für Melilla charakteristisch ist. Die offizielle Sprache der Stadt und der Bevölkerung europäischer Herkunft ist Spanisch, im Gegensatz zu jener berberischer Herkunft, die Tamazight spricht, in einer Variante die typisch für das Rif-Gebirge ist. Trotz eigenen kulturellen Praktiken, anderer Religion und eigener Sprache wird die Bevölkerung der Imazighen nicht als Minderheit in Spanien anerkannt. Aus diesem Grund finden sich auch in offiziellen Texten keine Verweise auf ihre Sprache. (Tilmantine, El contacto español-bereber: la lengua de los informativos en Melilla, 2011, S. 18) Der einzige Verweis darauf, dass in Melilla noch andere Sprachen außer Spanisch gesprochen werden, ist die Konstitution, in der im Art. 3 §2 folgendes zu lesen ist:

„Artículo 3

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.“ (Ios, 2013)

Der Artikel 3 der aktuellen spanischen Konstitution beschreibt, dass die offizielle Sprache im ganzen Staat Spanisch ist. Alle Spanier/-innen müssen Spanisch sprechen können und haben das Recht diese Sprache zu benutzen. Weitere Sprachen sind dann offiziell anerkannt, wenn dies in den Statuten der jeweiligen autonomen Region festgehalten wird. Der Reichtum der verschiedenen linguistischen Formen in Spanien gehört zum kulturellen Erbe, welcher respektiert und geschützt werden muss. Laut dem Artikel 3 der spanischen Konstitution sollte insofern Tamazight geschützt werden. Ob es jedoch zur offiziellen Sprache werden kann, hängt also mit dem Autonomiestatut Melillas zusammen.

„Artículo 5:

Los derechos y deberes fundamentales de los melillenses son los establecidos en la Constitución. Las instituciones de la ciudad de Melilla, dentro del marco de sus competencias, ejercerán sus poderes con los siguientes objetivos básicos:[...] La promoción y estímulo de los valores de comprensión, respeto y aprecio de la pluralidad cultural y lingüística de la población melillense.“ (Diputados, 2003)

Laut diesem Text sind die Rechte und Pflichten der Einwohner Melillas in der Konstitution fixiert. Kooffizielle Sprachen werden im jeweiligen Autonomiestatut festgelegt werden, wobei sich in jenem von Melilla dazu nur findet, dass die Bevölkerung vielfältig in Bezug auf Kultur und Sprache ist. Tamazight wird namentlich nicht erwähnt. Dementsprechend gilt für Melilla die Amtssprache Spanisch, weitere Sprachen finden keine explizite Erwähnung. Verschiedene Vertreter des melillensischen Volkes haben zwar versucht zu erreichen, dass das Tamazight offiziell erwähnt wird, jedoch tritt hier ein spezielles Problem auf: so ist Melilla eine autonome Stadt, aber keine autonome Region, weshalb zu diesem Zeitpunkt fraglich ist, ob Tamazight, selbst wenn es in das Autonomiestatut der Stadt aufgenommen wird, kooffiziell werden kann, da in der spanischen Konstitution festgelegt ist, dass kooffizielle Sprachen in den Autonomiestatuten einer Regionen festgelegt werden müssen. Der Unterschied liegt hierbei zwischen autonomer Stadt und autonomer Region.

In den meisten Darstellungen über Melilla geht man davon aus, dass die Muslime/-innen als Muttersprache Tamazight sprechen. Ein Aspekt, der vielfach nicht miteinbezogen wird

ist, dass es auch arabischsprachige Muslime/-innen gibt. Eine Unterscheidung zwischen berberischen und arabischen Muslimen/-innen findet aber kaum statt, was bedeutet, dass aufgrund der Religion Rückschlüsse auf die Muttersprache gezogen werden und sie somit das einzige Unterscheidungsmerkmal für die Sprache ist. Aufgrund dieser Annahme treffen in Melilla Christen und Muslime aufeinander. Die Religion ist somit zu einem Reizpunkt geworden, da der Wert der einzelnen gesellschaftlichen Gruppen immer über sie definiert wird.

3.3 Spanisch

Das Spanische wird als Sammelbegriff für das Kastilische und alle dazugehörigen dialektalen Varianten, die auf dem Kastilischen basieren, verwendet. Heute wird diese Sprache von 352 Millionen Sprecher/-innen gesprochen, 266 Millionen haben diese als Muttersprache. Das Spanische steht hinsichtlich seiner Sprecherzahlen weltweit an vierter Stelle. In 21 Staaten ist das Kastilische Amtssprache und Amtssprache zahlreicher internationaler Organisationen, wie zum Beispiel der Vereinten Nationen. (Haarmann, 2001, S. 361)

Von der spanischen Eroberung, Melillas 1492 bis zum Ende des 19. Jahrhunderts und der Zugänglichmachung des Territoriums auch für nicht Militärangehörige, wird die Bevölkerung als christlich beschrieben. Die Einwohner/-innen sprachen miteinander in Spanisch und so verankerten sie die Sprache in dieser Stadt. Bis zum Protektorat waren die Christen/-innen auch die einzige Bevölkerungsgruppe die ein Wachstum verzeichnen konnte. (Meyer, 2005, S. 108)

Nachdem Melilla für die Immigration geöffnet wurde, kamen die meisten Siedler/-innen seit dem 19. Jahrhundert aus Andalusien, das im Süden Spaniens liegt. Aufgrund der großen Konzentration der spanischsprachigen Gesellschaft spielte sich das öffentliche Leben hauptsächlich in dieser Sprache ab. In dieser Zeit kam es auch zur Gründung verschiedener kastilischer Zeitungen. Durch die Herkunft der Immigranten/-innen lässt sich die Varietät des Spanischen, das in dieser Region gesprochen wird am ehesten mit der Varietät in Andalusien vergleichen. Spanisch ist heute die einzige offizielle Amts- und Bildungssprache in Melilla. Diese Sprache hat immer noch das höchste Prestige und bildet

die Grundlage für den sozialen Aufstieg. (Doppelbauer, Spanien in Afrika. Sozialgeschichte der Sprachen von Melilla/Tamlilt, 2007, S. 106-107) Die Medien, die in Melilla produziert werden, verwenden fast ausschließlich das Spanische, ausgenommen einiger weniger tamazightsprachigen Fernsehsendungen.

3.4 Tamazight

Bei der Betrachtung der linguistischen Gegebenheiten in der autonomen Stadt Melilla findet sich eine sehr spezielle Situationen: Hier werden zwei sehr dominante Sprachen, die in verschiedenen Situationen gesprochen. Einerseits Spanisch als Amts- und Schulsprache und andererseits Tamazight, das in der gesellschaftlichen Gruppe der Berber/-innen eine sehr große Verbreitung findet.

Das Tamazight gehört zu den Berber-Sprachen. Diese umfassen 29 verschiedene Varietäten und werden von ca. 5 Millionen Menschen vor allem in Nordafrika gesprochen. Die Gebiete in denen das Berberische beheimatet ist, dehnen sich im Norden von Marokko bis Libyen aus und verlaufen im Süden bis nach Mali und Niger. Nur 5 der 29 berberischen Sprachen haben eine größere Sprecherzahl. Dazu gehören Taschelheit, das im Südwesten Marokkos gesprochen wird, das Tamazight, beheimatet im Atlasgebiet in Zentralmarokko, Tarifit oder Rif-Kabylysch, das sich auf Nordmarokko und das Rif-Gebirge ausdehnt und Tamaschikt, verbreitet im Süden Algeriens, Mali und Niger. Die Berbersprachen gehören zur afroasiatischen Sprachfamilie und etwa die Hälfte der Bevölkerung Nordafrikas wächst mit einer dieser Sprachen als Muttersprache auf. Ein weiterer Teil hat das Berberische zugunsten des Arabischen aufgegeben, der Rest wächst zweisprachig auf. Im südlichen Teil dieser Sprachlandschaft wird die Sprache mit dem Tifinagh verschriftlicht, eine Schriftform die von der altlybischen Schrift abgeleitet wird. Neuerdings wird aber auch die lateinische Schrift verwendet, es besteht demnach keine einheitliche Schriftform. (Haarmann, 2001, S. 83-84) Eine weitere Art, die vor allem in arabischsprachigen Gebieten verwendet wird, ist die arabische Schriftform. Das Tamazight selbst wird von 2-3 Millionen Sprechern/-innen verwendet, die meistens mehrsprachig (Arabisch, Spanisch etc.) sind. (Glück, 2014, S. 699)

Die Unterscheidung zwischen den einzelnen Varietäten des Berberischen ist sehr schwierig und wird in der Literatur meistens nicht beachtet. Aus diesem Grund wird in der folgenden Darstellung der Begriff Tamazight als Kollektiv für alle oben erwähnten berberischen Sprachen verwenden.

Wie so oft gab es auch in der Geschichte Melillas es eine dominante Sprache, die mit den Kolonialherren/-innen in diese Region gebracht wurde und eine territoriale Sprache, die Sprache der ortsansässigen Bevölkerung. In den meisten Fällen verlor die Ortssprache an Prestige und wurde von der Kolonialsprache anfangs nur in einigen Bereichen (beispielsweise der Verwaltung) und später gänzlich ersetzt. Dies hatte damit zu tun, dass die Herrscher/-innen meist nicht daran interessiert waren die Sprache einer anderen kulturellen Gruppe zu lernen, da sie diese oft als minderwertig betrachteten. Sie bestanden darauf, nur in ihrer eigenen Sprache zu kommunizieren. So war Tamazight die Sprache, die vor der Kolonialisierung Spaniens bereits präsent war, während Spanisch erst durch diese geschichtlich sehr bedeutende Phase nach Marokko gebracht wurde. (López-Guzmán & al., 2007, S. 9-10)

Das Tamazight (in Europa eher bekannt als Berberisch) ist die Muttersprache der Bewohner/-innen des Maghreb. Auch heute, ein Jahrtausend nach der Arabisierung, spricht noch ein Drittel der marokkanischen Bevölkerung und ein Viertel der Algerier/-innen diese Sprache. Tamazight wird neben dem afrikanischen Kontinent, auch in Europa gesprochen. Immigranten/-innen, die aufgrund der schwierigen wirtschaftlichen und politischen Situation aus ihrer Heimat geflohen sind und ein neues Leben im Ausland begonnen haben, brachten diese Sprache nach Europa: nach Frankreich in dreißiger Jahren, nach Belgien, den Niederlanden und Deutschland in den sechziger und nach Spanien in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts. Darüber hinaus gibt es einen Teil in Afrika, in dem Tamazight bereits seit vielen Jahrhunderten gesprochen wird: in Melilla. Auch die Region rund um die autonome Stadt ist berbersprachiges Gebiet. (Yahia, 2014, S. 13)

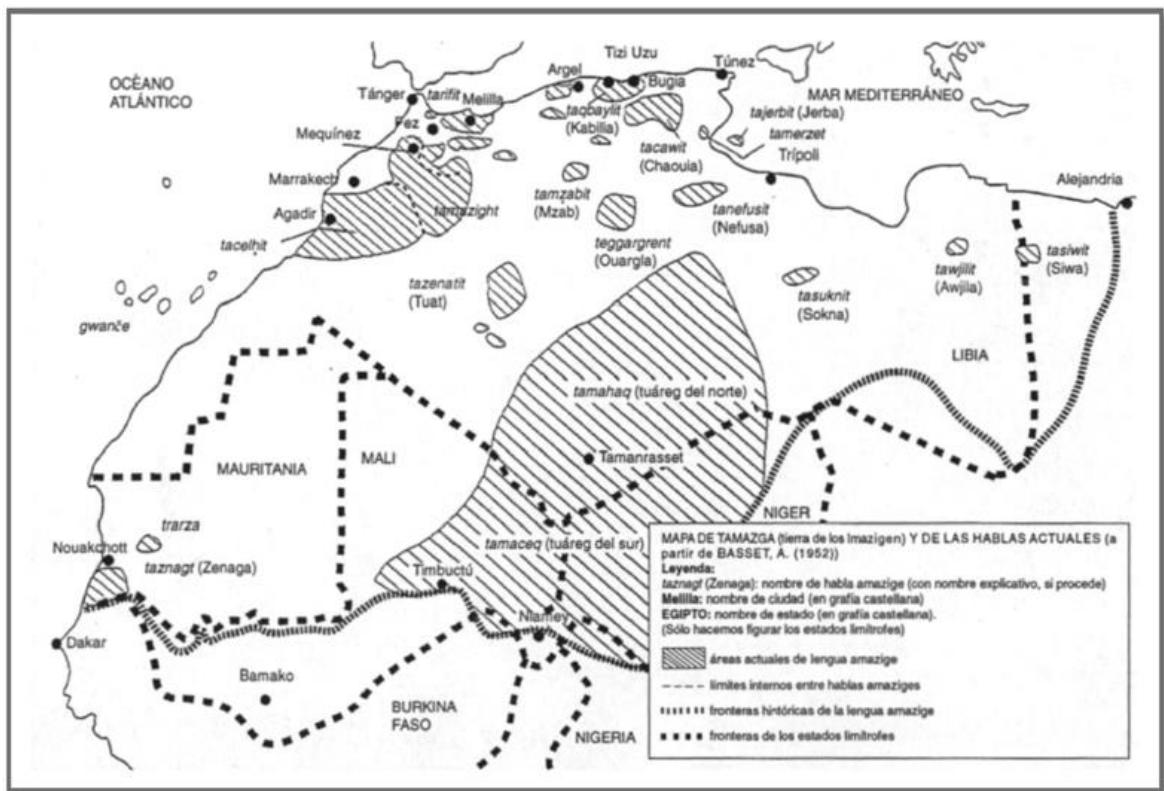


Abbildung 2 Verwendung des Tamazight in Marokko (Yahia, 2014: 33)

Auf dieser Abbildung erkennt man die Verbreitung des Tamazight im nordöstlichen Teil Afrikas. Die Berbersprache ist dominant in diesen Gebieten.

Wie bereits oben erwähnt ist das Tamazight ein Kollektiv, das aus vielen verschiedenen Dialekten besteht, deren Unterschiede sehr groß sein können. In Marokko selbst finden sich so große Differenzen, wie sie etwa für die romanischen Sprachen typisch sind. Einem/-r Sprecher/-in des Taschelhit (im Süden gesprochen) ist es zwar möglich sich mit einem/-r Sprecher/-in des Tarifit (Region Nador im Norden) zu verständigen, trotzdem sind die Sprachen so unterschiedlich, dass einige Bereiche der Kommunikation dadurch beeinträchtigt werden können.

Das Tamazight ist eine Sprache, die sich vor allem auf dem oralen Weg verbreitet, da die Verschriftlichung bis heute nicht einheitlich festgelegt wurde, weshalb es immer wieder Meinungsverschiedenheiten zwischen den drei möglichen Schriftarten – Tifinagh, lateinisch und arabisch – gibt. Für das Tifinagh spricht, dass es den Ursprung dieser Sprache bildet, jedoch als Alphabet heute nicht oft angewendet wird, da das Lateinische mehr Anklang findet. Aufgrund der islamischen Religion, die ihren Ursprung im arabischen Raum

hat, wird vor allem von gläubigen Imazighen argumentiert, dass das arabische Alphabet die beste Lösung sei. Gegner/-innen meinen, dass das Tamazight vor allem durch eine moderne Schreibweise (lateinische Zeichen) mehr Zuspruch finden könnte. (Yahia, 2014, S. 17-18)

Da es für die Verbreitung des Tamazight keine offiziellen Zahlen gibt, ist es nicht einfach zu eruieren, wie viele Sprecher/-innen es tatsächlich gibt. Der Bevölkerungsanteil der Muslime/-innen wird oft als Differenzierungsmerkmal für die Sprache herangezogen. Wie bereits angemerkt, ist dies jedoch keine eindeutige Lösung, da es auch arabisch sprachige Muslime/-innen gibt. Ein weiteres Problem ist, dass viele Menschen, die Tamazight sprechen, täglich aus Marokko nach Melilla kommen, da sie ohne Visum in die Stadt reisen können. Es ist nicht bekannt, wie viele dieser täglichen Pendler/-innen bereits einen inoffiziellen Wohnsitz in der Stadt haben.

Da die Sprache Tamazight in Melilla offiziell keine Anerkennung findet, ist die jüngere Generation oft nicht mehr daran interessiert sie zu erlernen, meist hat sie für sie nur familiären Charakter, weswegen oft vom Verlust der Sprache gesprochen wird. Sie wurde von der UNESCO als gefährdete Sprache eingestuft, die auf kurz oder lang bedroht ist komplett verloren zu gehen. Begünstigt wird diese Entwicklung durch die konservative Sprachpolitik Spaniens (Amts- und Schulsprache Spanisch).

3.4.1 Versuche der Offizialisierung

Im Jahr 1994 entstand während der Ausarbeitung des Autonomiestatuts die Idee dem Tamazight einen offiziellen Status zu geben. Das Projekt rund um die Aufnahme und der dafür notwendige Text wurden damals von großen spanischen Parteien, der *Partido Popular* (PP) und der *Partido Socialista Obrero Español* (PSOE), ausgearbeitet. Dieses Vorhaben rief Diskussionen auf nationaler Ebene hervor, die sowohl die öffentliche Meinung, als auch die Meinung verschiedener politischen Parteien spaltete. Unter den Befürwortern/-innen dieses Vorhabens befanden sich auch nationale Berbersprachige-Gemeinschaften. Im Laufe der Diskussion verhinderte die Opposition der beiden Parteien PP und PSOE die Aufnahme in das Statut. So wurde im Jahr 1994 in der Konstitution Melillas

ein Text approbiert, in dem nur auf eine sprachliche Vielfalt hingewiesen wird. (Tilmantine, *El contacto español-bereber: la lengua de los informativos en Melilla*, 2011, S. 19)

10 Jahre später, im Jahr 2004, wurde der zweite Versuch unternommen, den Status von Tamazight in Melilla zu verändern. Die politischen Parteien *Convergència i Uniò* (CiU), *Esquerra Republicana de Catalunya*, *Partido Nacionalista Vasco* (PNV) und *Grupo Mixto* meldeten im November den Vorschlag eines Gesetzes an, in dem Tamazight in Melilla und Arabisch in Ceuta als Amtssprache kooffizialisiert und auch als Unterrichtssprache integriert werden sollten. Die Parteien machten darauf aufmerksam, dass sich verschiedene kulturelle und soziale Vereinigungen davon betroffen fühlten, dass der Staat Spanien sie nicht wahrnehme. Sie forderten die Anerkennung der Identität, Geschichte, Sprache und Kultur der Amazighen als wichtige Identität von Ceuta und Melilla. Die genaue Forderung war: Arabisch und Tamazight als offizielle Amtssprachen in die Autonomiestatute aufzunehmen und diese auch in den Schulen unterrichten zu können. Auch dieser Gesetzesentwurf wurde von der Regierung abgelehnt. (Tilmantine, *El contacto español-bereber: la lengua de los informativos en Melilla*, 2011, S. 19-20)

Eine dritte Initiative wurde im Jahr 2006 von der Gruppe *Grupo Parlamentario de Izquierda Verde-Izquierda Unida-Iniciativa per Catalunya VERDS* gestartet, in der die Anerkennung der Kultur und Sprache der betroffenen Ethnie der Amazighen gefordert wurde. In diesem Dokument wollten die Verantwortlichen auf die sprachliche Diskriminierung der berberischen Gruppe aufmerksam machen. Sie beriefen sich darauf, dass Spanien ein Teil der Europäischen Union sei und somit die regionalen Sprachen fördern müsse. Sie forderten die Lehrpläne so zu verändern, dass in der Mittelschule Tamazight unterrichtet werden kann, öffentliche Medien in dieser Sprache publizieren werden können und Beamte/-innen in Vierteln mit großem Anteil berberischer Bevölkerung die Sprache der Mehrheit in ihrer Tätigkeit verwenden. Auch diese Initiative hatte keinen Erfolg. (Tilmantine, *El contacto español-bereber: la lengua de los informativos en Melilla*, 2011, S. 20)

Der Erfolg eines solchen Vorhabens hängt einerseits mit der politischen Vertretung der kulturellen Gruppe zusammen sowie der politischen Ausrichtung der Regierung, andererseits auch mit dem Bewusstsein der Gemeinschaft, die für diese Rechte eintritt,

zusammen. Am Beispiel anderer Länder, wie Marokko, wo Tamazight bereits offizielle Amtssprache ist, kann man erkennen, dass solche Projekte zum Erfolg führen können.

3.4.2 Tamazight in den Medien

Aktuell gibt es zwei verschiedene TV-Kanäle, die Informationssendungen in Tamazight aussenden. Diese sind *TV-Melilla* und *Popular TV-Melilla*. *TV-Melilla* strahlt seit dem Jahr 1995 eine wöchentliche Sendung in Tamazight aus. Die Übertragung wurde 2000 unterbrochen und findet seit 2009 wieder statt. In dieser wöchentlichen Sendung werden vor allem die lokalen Neuigkeiten besprochen; sie dauert maximal 30 Minuten. Auch der private Fernsehkanal *TV Popular Melilla* überträgt seit kurzem eine Sendung, die von einem Amazighen, der ursprünglich aus Holland stammt, präsentiert wird. In dieser Sendung wird ebenfalls in ca. 30 Minuten über lokale Neuigkeiten berichtet, normalerweise gefolgt von einem Interview mit einem/-r Amazighen, der sich zum Thema der Sendung äußert. (Tilmantine, 2011, S. 24-25) In Melilla gibt es keine weiteren Medien (Zeitungen und Radiosendungen) die in Tamazight publizieren bzw. übertragen. Zugang zu diesen Medien gibt es in dieser Sprache kann aufgrund der geografischen Nähe zu Marokko hergestellt werden.

3.5 Englisch

Das Englische gehört zu den Westgermanischen Sprachen. (Janich & Greule, 2002, S. 23) Es wird laut Statistiken (Stand: Ende des 20. Jahrhunderts) von mehr als 570 Millionen, davon 337 Millionen als Muttersprache, gesprochen. Englisch ist neben den Ländern, in denen es Amtssprache ist (USA, Großbritannien, etc.), weltweit als Unterrichtssprache und Fremdsprache verbreitet. (Haarmann, 2001, S. 110) Als Wissenschaftssprache ist es in nahezu allen Teilen der Welt dominierend. So auch in Melilla. Eine wichtige Rolle hat das Englische in der globalen Kommunikation, da es durch seine weltweite Verbreitung das Hauptkommunikationsmittel ist. (Janich & Greule, 2002, S. 23) Durch den Anstieg des Tourismus findet es auch in Melilla immer größeren Zuspruch. Bereits in der Grundschule lernen die Schüler/-innen Englisch als erste lebende Fremdsprache. (Ministerio de

Educacion, Estadistica no universitaria, 2013) In der ESO³ lernten im Schuljahr 2012/2013 97,5% der Schüler/-innen Englisch als Fremdsprache. (Ministerio de Educacion, Lenguas Extranjeras, 2012-2013)

3.6 Französisch

Französisch gehört zu den indoeuropäischen Sprachen. Innerhalb der Westromania wird es zu den galloromanischen Sprachen gezählt. In Europa ist es die Mutter- und Amtssprache in Frankreich, Monaco und im Aostatal sowie in Teilen Belgiens, Luxemburg und der Schweiz. Weltweit gibt es noch sehr viel mehr Gebiete, in denen Französisch gesprochen wird, zu diesen zählen unter anderem zahlreiche Staaten Afrikas, in denen diese Sprache den Status einer Amts- bzw. Zweitsprache hat. Im Fall der Zweitsprache wird sie oft nur von der Oberschicht der jeweiligen Länder beherrscht. In den Staaten des Maghreb (Tunesien, Algerien und Marokko) ist Französisch heutzutage noch immer stark vertreten, der Ursprung davon liegt in der Kolonialzeit. (Janich & Greule, 2002, S. 64-65) Aufgrund jener Menschen, die aus dem marokkanischen Umland täglich nach Melilla reisen, spielt das Französische eine wichtige Rolle. Weiters gibt es viele illegale Einwanderer/-innen die aus dem Norden Afrikas kommen, um von dort nach Europa zu gelangen. Ein weiteres Indiz für die Präsenz einer französischsprachigen Gesellschaftsschicht ist die französische Botschaft in Melilla, die einzige ausländische Botschaft in dieser Stadt. In der ESO lernen 2,3% der Schüler/-innen Französisch als Fremdsprache, im Bachillerato ist dieser Wert gleichbleibend mit ca. 2,2%. (Ministerio de Educacion, Lenguas Extranjeras, 2012-2013)

3.7 Arabisch

Arabisch gehört zu den westsemitischen Sprachen und wird von ca. 209 Millionen Sprechern beherrscht. Davon erlernten etwa 202 Millionen diese Sprache als ihre Muttersprache. (Haarmann, 2001, S. 51-52)

³ ESO = Educación Secundaria Obligatoria; Nähere Informationen in Kapitel 6: Schulsystem in Melilla

Nach 1860 war die Mehrzahl der Siedler/-innen, die dem muslimischen Glauben angehörten, arabischsprachig. Sie kamen aus der Region Tetuán und Fes und arbeiteten als Händler/-innen. Aber nicht nur Muslime/-innen brachten das Arabische nach Melilla sondern auch Juden/Jüdinnen. Deren Vorfahren wurden im Jahr 1492 aus Spanien vertrieben und sie siedelten sich in Afrika an. Im Laufe der Jahre gaben sie Spanisch für die Sprache der Region (Arabisch) auf. Im Jahr 1907 gab es ca. 1560 Juden/Jüdinnen in Melilla. Heutzutage ist diese Anzahl durch die Abwanderungen nach Israel sehr stark reduziert. Man spricht von 700-800 Juden/Jüdinnen die sich heute jedoch vollständig in die spanische Gesellschaft integriert haben. Insofern haben sie das Arabische wieder aufgegeben und als Muttersprache das Spanische gewählt. Laut Dr. Max Doppelbauer wird von den Politikern/-innen der verschiedensten ansässigen Parteien die Meinung vertreten, dass das Arabische in Melilla keine Verbreitung fände, was er jedoch bezweifelt. Für ihn sind die Immigranten/-innen aus dem Umland Marokkos ein Grund für die Präsenz des Arabischen in Melilla. Darüber hinaus meint er, dass unter den Muslimen/-innen zumindest die Grundkenntnisse vorhanden sind, da das Arabische die Sprache des Korans ist. In der Gesellschaft ist das Prestige des gesprochenen Arabisch geringer, als jenes des Tamazight. (Tilmantine, 2011, S. 39) In Melilla gibt es keine arabischen Medien. (Doppelbauer, Spanien in Afrika. Sozialgeschichte der Sprachen von Melilla/Tamlilt, 2007, S. 112) Durch die Nähe zu Marokko ist es aber sicherlich möglich sein sowohl marokkanisches Fernsehen zu empfangen als auch arabische Zeitungen zu kaufen. Ein weiteres Indiz für die Präsenz des Arabischen ist die Schule *Residencia de Estudiantes Marroquíes Musulmanes*, die ihren Kindergarten und die Grundschule teilweise in Arabisch führt. (Puertas, 2008², S. 13)

3.8 Hebräisch

Nachdem in den meisten Darstellungen von Melilla auch eine hebräische Minderheit beschrieben wird, könnte man annehmen, dass auch Hebräisch eine Rolle für die Sprachenlandschaft in Melilla spielt. Dass diese Sprache existiert, steht außer Frage, so hat sie eine zentrale Rolle im Judentum, ob sie jedoch außerhalb der religiösen Praktiken gesprochen und gelebt wird, lässt sich anhand der geschichtlichen Abhandlung von Meyer beantworten. Er unterteilt die hebräische Kultur in zwei verschiedene Gruppen: einerseits sephardische Juden/Jüdinnen und andererseits Juden/Jüdinnen aus der ländlichen Gegend

um Melilla. Die sephardischen Juden/Jüdinnen waren oftmals als Händler/-innen in der Region Tétouan und Tanger tätig. Ihre Vorfahren/-innen wurden während der *Reconquista* aus Spanien vertrieben und siedelten sich im Norden Afrikas an. Die sephardischen Juden/Jüdinnen hatten durch ihre Handelstätigkeit finanziell keine Probleme, pflegten eine städtische Kultur und waren spanischsprachig. Die Gruppe der Juden/Jüdinnen aus dem Umland bildeten den finanziell schwächeren Teil dieser Gruppe, sprachen Berberdialekte und waren oftmals Analphabeten/-innen. (Meyer, 2005, S. 110) Demnach lässt sich feststellen, dass das Hebräische innerhalb der Gesellschaft keine Rolle spielt, die einzige Ausnahme bildet seine Verwendung innerhalb der Religion. Trotzdem ist es interessant für die Betrachtung der Sprachenlandschaft.

Die ersten Hebräer/-innen kamen im Jahr 1864 von Tétouan über Gibraltar nach Melilla. Die jüdische Gemeinschaft konnte ein kontinuierliches Wachstum verzeichnen. 1900 lebten ca. 1000 Juden/Jüdinnen in Melilla, bis 1915 verdoppelte sich dieser Wert. Den Höhepunkt erreichte die hebräische Bevölkerung im Jahr 1920 mit ca. 3500 Einwohner/-innen. Der Großteil dieser gesellschaftlichen Gruppe verdiente mit dem Handel sein Einkommen. Bis zum Beginn der Rif-Kriege waren 80% der Händler Juden/Jüdinnen. (Meyer, 2005, S. 110-111)

Heute hat sich die Zahl der Hebräer/-innen in Melilla wieder sehr stark verringert, da es zwei Abwanderungswellen gab. Die erste lässt sich nach dem zweiten Weltkrieg einordnen, als hunderte Familien in den neu gegründeten Staat Israel abwanderten. Die Zweite fand sich nach dem Ende des Protektorats statt, in dieser Zeit verließen die Juden/Jüdinnen vor allem aus ökonomischen Gründen Melilla. (Meyer, 2005, S. 114-115)

3.9 Andere Sprachen

In den meisten Darstellungen über Melilla haben die vier Kulturen eine sehr dominante Rolle. Die Hindus sind wohl gesellschaftlich von großer Bedeutung, für die Sprachlandschaft ist ihre Position aber eher untergeordnet. Im Jahr 1900 wurden 6 Menschen gezählt, die zu dieser Glaubensrichtung gehörten. Heutzutage spricht man von ca. 50-90 Personen, die seit 1947 in die Stadt gekommen sind. Sie wurden aus der Region Sindh vertrieben, nachdem Indien unabhängig wurde und der Staat Pakistan entstanden ist. (Doppelbauer,

Spanien in Afrika. Sozialgeschichte der Sprachen von Melilla/Tamlilt, 2007, S. 112-113) Ihren Lebensunterhalt verdienten sich die meisten Hindufamilien mit dem Verkauf von Elektroartikeln. Nachdem dieses Marktsegment jedoch einen starken Rückgang verzeichnete, wanderten viele Händler/-innen auf die Kanarischen Inseln oder auf das spanische Festland ab, sodass die heutige Gemeinschaft auf eine geringere Zahl geschätzt wird. (Meyer, 2005, S. 115) Der Großteil der Sindhi ist in die spanischsprachige Gesellschaft integriert. (Doppelbauer, Spanien in Afrika. Sozialgeschichte der Sprachen von Melilla/Tamlilt, 2007, S. 112-113)

Eine weitere kleine Sprechergruppe bildet eine Roma-Gemeinschaft, die das Calò, ihre Muttersprache, wahrscheinlich aufgegeben hat. Einen weiteren Teil der Sprachenlandschaft prägen der Grenzverkehr zu Marokko, aber auch die illegalen Einwanderer/-innen, die über Melilla versuchen nach Europa gelangen. (Doppelbauer, Spanien in Afrika. Sozialgeschichte der Sprachen von Melilla/Tamlilt, 2007, S. 112-113)

4 Sprachwissenschaftliche Phänomene

4.1 Code Wahl

Die aktuelle linguistische Situation in Melilla ist heutzutage ein Produkt der demographischen Entwicklungen des 19. Jahrhunderts. Wie schon erwähnt wurden in dieser Zeit Arbeitskräfte für den militärischen, den Dienstleistungs- und den privaten Sektor gesucht. Diesem Ruf folgend kamen Spanier/-innen aus dem Osten und Westen Andalusiens, aber auch Marokkaner/-innen aus dem Umland und brachten ihre Sprachen mit. Melilla ist aus diesem Grund zumindest dreisprachig: Spanisch, Tamazight und Arabisch. Sie sind die drei am meisten verwendeten Sprachen. (Knoerrich Aldabo, 2011, S. 109)

Graphisch stellt Knoerrich die sprachliche Situation in Melilla und Ceuta folgendermaßen dar:

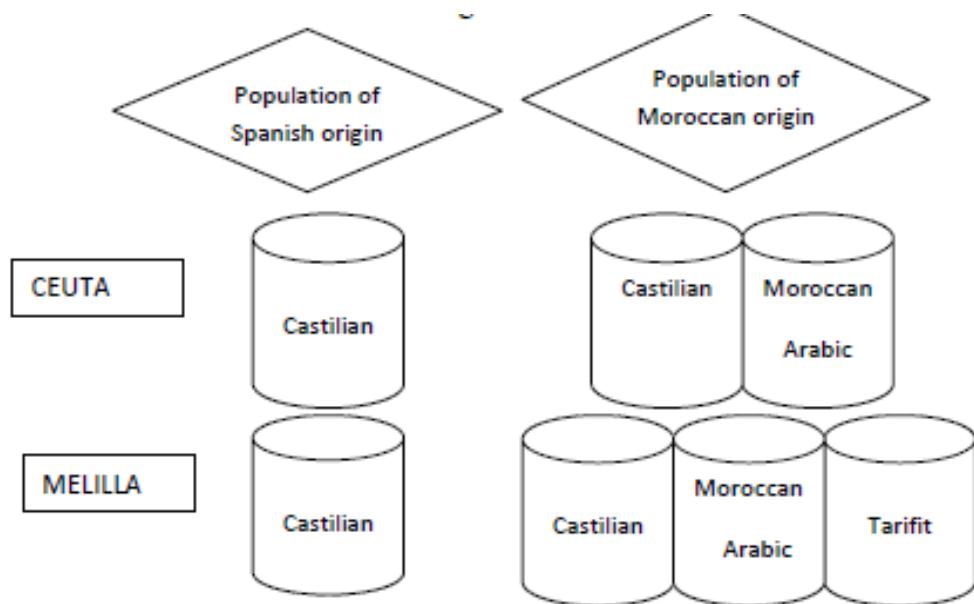


Abbildung 3 Sprecher in Melilla⁴

Die Sprachwissenschaftlerin Knoerrich unterscheidet zwischen der Bevölkerung spanischen Ursprungs, die lediglich Spanisch spricht und dem anderen Teil der Bevölkerung

⁴ Quelle: (Knoerrich Aldabo, 2011, S. 109)

mit marokkanischem Ursprung, der Spanisch, Arabisch und Tarifit (sie unterscheidet in ihrem Fall genauer zwischen den einzelnen Varietäten des Berberischen) spricht.

Aufgrund der geographischen Aufteilung der einzelnen Gesellschaftsgruppen in der Stadt findet auch keine Vermischung dieser statt. Das heißt, dass für viele die Muttersprache des eigenen Viertel die dominante Sprache ist. Dies zeigt die Karte aus dem Jahr 1986, die zwar nicht die aktuelle Lage wiederspiegelt, jedoch einen Einblick in diesen Bereich gibt.

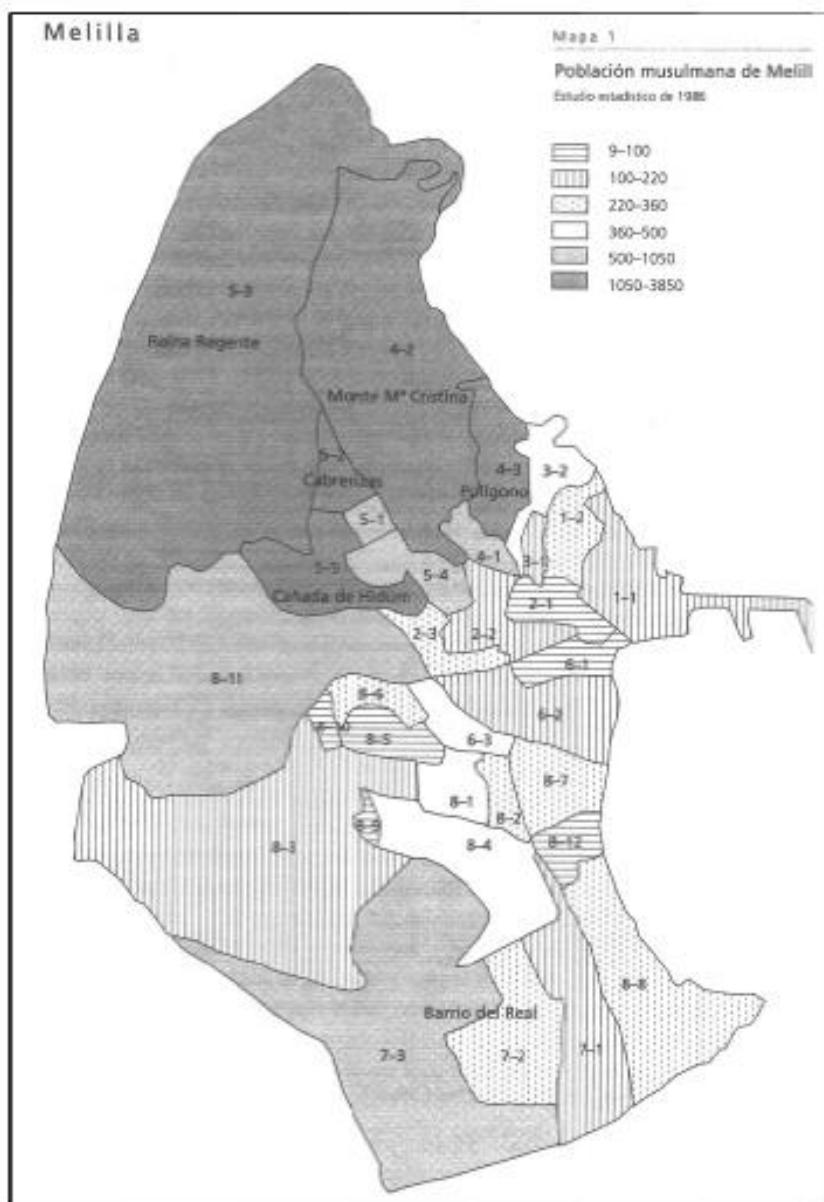


Abbildung 4 Muslimische Bevölkerung in Melilla⁵

⁵ Quelle: (Knoerrich Aldabo, 2011, S. 111)

In der Darstellung wird die Anzahl der Muslime/-innen in den jeweiligen Teilen der Stadt beschrieben. Zum Zeitpunkt der Erstellung der Grafik ging man von einer Bevölkerungszahl von knapp 74.000 Personen aus (heute: knapp 81.000). Die Mehrheit der spanischen Bevölkerung lebte im Zentrum, während vor allem im Norden die Konzentration der Muslime/-innen am höchsten war. In diese Zahlen sind jene Muslime/-innen nicht eingerechnet, die die Stadtgrenzen täglich passieren, da sie im Umland wohnen.

Da auf dieser Karte rein von Muslimen/-innen die Sprache ist, deren Muttersprache aber nicht vermerkt ist, kann man nicht einschätzen, wie viele Tamazight- oder Arabischsprecher/-innen in diesen Teilen der Stadt wohnen.

4.2 Verhältnis der Sprachen zueinander

In Melilla treffen Spanisch und Arabisch, zwei Sprachen mit großem Prestige durch die imperiale Geschichte, auf zwei Minderheitensprachen: Tamazight und dialektales Arabisch, beide ohne sozialen Status. Abgesehen von den oben bereits erwähnten Charakteristika, zeichnen sich die Sprachen wie folgt aus: Spanisch ist in der Stadt überall präsent und es scheint, als würde es seine Dominanz nicht verlieren. Diese Macht gegenüber dem Tamazight wird bestärkt durch das Fehlen des offiziellen Status der zweiten Sprache. Arabisch ist aufgrund der geografischen Nähe und der geschichtlichen Entwicklung jene Sprache, die seit langem in Kontakt mit dem Tamazight steht und somit einen großen Einfluss auf die dialektale Variante des Tamazight hat. Der Einfluss des klassischen Arabisch ist weniger wichtig, denn die beiden Sprachen haben einen festgelegten sozialen Rahmen, in dem sie Verwendung finden. Das Standard-Arabisch dient zur formalen und schriftlichen Kommunikation. Das dialektale Arabisch und das Tamazight werden informell und in der gesprochenen Kommunikation verwendet. Das klassische Arabisch ist die Sprache des Koran und des Islams. Durch die enge Verbindung der Sprache mit der Religion ist ihr Prestige sehr viel höher als jener der dialektalen Varietät und des Tamazight. Die berberische Sprache widersteht, im Vergleich zum Arabischen in Ceuta, den Einflüssen des Spanischen. (Tilmantine, 2011, S. 38-39)

4.3 Diglossie

Melilla unterscheidet sich bedeutend von anderen europäischen Städten. Hier wird innerhalb der Familie die Muttersprache gesprochen, auch wenn die zugewanderte Familie bereits in der zweiten oder dritten Generation in der Stadt lebt. Es gibt ein Kontinuum von drei Sprechergruppen die ständig aufeinander treffen: Araber, Imazighen und Europäer. In der täglichen Kommunikation finden sich Spanisch, Tamazight und Arabisch. Trotz der großen Häufigkeit mit der die drei Sprachen aufeinander treffen, ist nur Spanisch die offiziell anerkannte Sprache. Dadurch sind die Menschen, die Tamazight als Muttersprache sprechen gezwungen auch Spanisch zu sprechen, umgekehrt ist dies jedoch kaum der Fall. Aus diesem Grund erfreuen sich die drei Sprachen unterschiedlicher Werte, abhängig der Situation in der sie angewandt werden können. Es entsteht zwischen den beiden Sprachen eine kontrastive Position, einerseits die dominierende Sprache und anderseits die dominierte. Die spanische Sprache ist dementsprechend die Sprache, die notwendig ist um einen sozialen Erfolg zu verzeichnen, sie ist erforderlich um Zugang zum Arbeitsmarkt zu erhalten, hat ein höheres Prestige, ist verschriftlicht und die offizielle Bildungs- und Administrationssprache. Tamazight hingegen ist charakterisiert durch seinen informalen Status, hilft nicht zu sozialem Erfolg, bringt auf dem Arbeitsmarkt keinerlei Vorteile, hat weniger Prestige, ist weder offiziell noch verschriftlicht und wird in der Administration nicht verwendet. Auch ihre konnotativen Werte sind sehr unterschiedlich. Spanisch wird mit Europa, dem Occident, Entwicklung, Reichtum und der katholischen Kirche während Tamazight mit Marokko und dem Maghreb, dem Orient, Armut und dem Islam assoziiert wird. (Tilmantine, *El contacto espanol-bereber: la lengua de los informativos en Melilla*, 2011, S. 22) Wie bereits erwähnt ist Arabisch die am wenigsten prestigeträchtige Sprache.

Zwischen Spanisch, Tamazight und Arabisch besteht eine jeweils ein Verhältnis der Diglossie: Das Kastilische wird von dem Großteil der Bevölkerung erst in der Schule gelernt, es wird auch in formalen Situationen verwendet und ist verschriftlicht, das Spanische. Das Tamazight oder das Arabisch hingegen sind jene, die die häufigste Anwendung finden, die in der täglichen Kommunikation verwendet werden. Trotzdem wachsen nicht alle Bewohner Melillas zweisprachig auf, beispielweise beherrschen einige der Amazighen nur Tamazight, einige davon sprechen ein bisschen Spanisch, andere wiederum sprechen Großteils Spanisch und nur wenig Tamazight etc. (López-Guzmán & al., 2007, S. 12-13)

4.4 Code-Switching

Die Sprachkontakte zwischen den einzelnen Sprechergruppen sind sehr häufig. Vor allem im Bereich des Spanischen und des Tamazight, aber auch zwischen Spanisch, Tamazight und Arabisch. Diese Situation ist bedingt durch den starken Grenzverkehr, der mit dem Umland von Melilla gepflegt wird. Vor allem von der tamazightsprachigen Bevölkerung wird das Code-Switching sehr oft praktiziert. Das sprachwissenschaftliche Phänomen wird in jenen Bevölkerungsschichten, die besser gebildet sind, öfters verwendet als beispielsweise von Analphabeten, die Großteils auf den Lehnwortschatz zurückgreifen, der schon sehr lange in das Tamazight integriert ist, weswegen man in dem Bereich auch nicht von Code-Switching spricht. Dass sich der Wechsel zwischen zwei Sprachen mit so großer Häufigkeit auftritt, liegt an verschiedenen Aspekten: Primär liegt es daran, dass mehrere verschiedene Kulturen, Religionen und Sprachen aufeinandertreffen. Sekundär liegt es an den Immigranten/-innen, die aus dem Hinterland Marokkos nach Melilla kommen und tertiär an der Diglossie zwischen dem dialektalem Arabisch und dem Standardarabisch sowie zwischen dem gesprochen und geschriebenen Tamazight. Der Bilingualismus ist speziell in dieser Stadt sehr weit verbreitet, da die Menschen sich des Code-Switching bedienen müssen um miteinander kommunizieren zu können. Das heißt, dass durch das einseitige Sprachenverhältnis (Spanier/-innen sprechen oftmals nur Spanisch) der Handel, der Abschluss von Verträgen und oftmals einfache soziale Kontakte ohne diesen Mechanismus nicht funktionieren. Dieses Phänomen wird jedoch nicht durch die Globalisierung, die Bewegung von Gütern, Personen, Informationen oder technologischen Fortschritten hervorgerufen, stattdessen handelt es sich in diesem Fall um einen sozial bedingten Bilingualismus. Das heißt, dass vor allem die berberische Sprechergruppe immer wieder zwischen den einzelnen Codes wechseln muss, da in einer Kommunikation zwischen Berbern/-innen und Europäern/-innen unterschiedliche sprachliche Mittel verwendet werden. In diesem Fall ist es von großer Bedeutung die sprachlichen Fähigkeiten des Gegenübers zu kennen.

4.5 Language Loss

Durch die Dominanz der spanischen Sprache geben vielen Jugendlichen ihre Muttersprache auf, um sich ganz auf die Amts- und Bildungssprache zu konzentrieren. So ist unter den Jugendlichen die dominante Sprache oftmals Spanisch anstatt Tamazight. In diesem Fall kann der Begriff „Language Loss“ mit Substitution gleichgesetzt werden. Aus geschichtlicher Perspektive betrachtet, lebt in Melilla aktuell die dritte Generation an Imazighen (gezählt ab der Unabhängigkeit Marokkos im Jahr 1956). Die ersten beiden Generationen zeichnen sich vor allem durch einen Monolinguismus des Tamazight aus. In der dritten Generation findet nun die Gegenbewegung, ein Monolinguismus hin zum Spanischen statt. (Tilmantine, 2009, S. 28)

5 Schulsystem in Melilla

Das Schulsystem in Melilla richtet sich nach dem in Spanien standardisierten System, das sich in drei verschiedene Blöcke gliedert: den Kindergarten (span.: *Educación Infantil*), die Grundschule (span.: *Educación Primaria*) und die Mittelschule (span.: *Educación Secundaria Obligatoria*). In Spanien besteht die allgemeine Schulpflicht zwischen dem 6. und dem 16. Lebensjahr.

Die nachfolgende Beschreibung bezieht sich vor allem auf die Grundlagen des spanischen Bildungssystems ohne auf die Details einzugehen, um dem/der Leser/-in hiermit einen groben Einblick darin zu gewähren. Auf die Ausbildungsmöglichkeiten nach dem Bachillerato werde ich in meiner Analyse nicht eingehen, da sie für die folgende Analyse, der Problematik der Sprachenlandschaft im Schulsystem in Melilla, nicht von Bedeutung sind.

SISTEMA EDUCATIVO L.O.M.C.E.

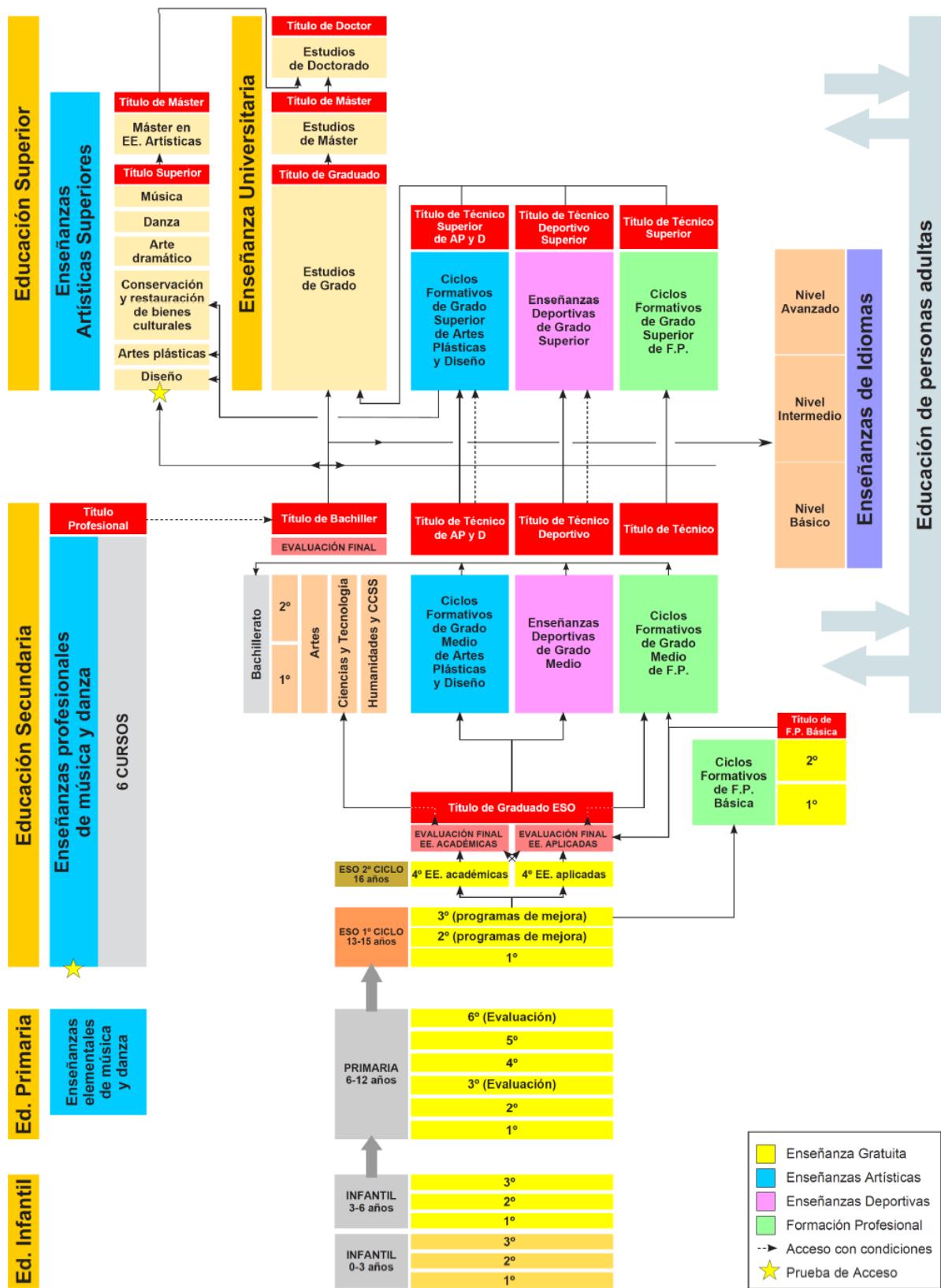


Abbildung 5 Schulsystem in Spanien⁶

Wie auch in Österreich ist die erste Form der Bildung für Kinder der Kindergarten. In Spanien gliedert sich dieser in zwei verschiedene Phasen (span.: *Ciclos*): die erste von 0-3 und die zweite von 3-6 Jahren. Der erste Zyklus (0-3 Jahre) ist kostenpflichtig, der zweite wird vom Staat getragen. In Spanien ist der Kindergartenbesuch fakultativ, im Unterschied zu Österreich, wo es das verpflichtende Kindergartenjahr gibt. Laut Informationen des spanischen Ministeriums für Bildung, Kultur und Sport besuchen aber knapp 100% der Kinder den zweiten Zyklus des Kindergartens.

Die Grundschule dauert in Spanien vom 6. bis zum 12. Lebensjahr. Sie gliedert sich in 3 Zyklen, die jeweils 2 Jahre umfassen. Innerhalb eines Zyklus kann eine Klasse nicht wiederholt werden. Schafft es ein Kind nicht, den jeweiligen Zyklus abzuschließen, so verbleibt es ein weiteres Jahr, das heißt es müssen nicht beide Jahre wiederholt werden. Das Ziel der Grundschule ist es, den Kindern aus verschiedener gesellschaftlicher Schichten ein Wissen auf demselben Niveau zu vermitteln, das sie auf die Mittelschule vorbereitet.

Die *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO), die im österreichischen Schulsystem mit der gymnasialen Unterstufe oder der Hauptschule inkl. zwei weiteren Jahren verglichen werden kann, wird in der Regel im Alter von 12-16 Jahren besucht. Mit dem 16. Lebensjahr endet die Schulpflicht in Spanien. Die ESO setzt sich aus vier verschiedenen Stufen zusammen, die sich in zwei Zyklen gliedern. Der erste dauert 3 Schuljahre (13-15 Jahre) und der zweite 1 Jahr. In dieser Schulform kann man maximal 2 Schulstufen wiederholen und somit maximal bis zum 18. Lebensjahr bleiben. Schafft ein/-e Schüler/-in den Abschluss der ESO nicht, so wird dieser/diese von der Schule verwiesen. Ab dem 16. Lebensjahr können Schüler/-innen gemeinsam mit ihren Eltern entscheiden, ob sie im Schulsystem bleiben möchten oder dieses verlassen. Wird die ESO frühzeitig beendet, so erhält man lediglich die Bestätigung über den Besuch. Schließt der Schüler die ESO jedoch positiv ab, so ermöglicht das Diplom den Zutritt für das Bachillerato, jene Schule, die auf die Matura vorbereitet.

Das Bachillerato ist Teil des postobligatorischen Schulsystems in Spanien, das heißt die Schüler/-innen besuchen diese Schulform freiwillig. Es setzt sich aus 2 akademischen

⁶ Quelle: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/ensenanzas.html>
(Zugriff: 16.03.2015)

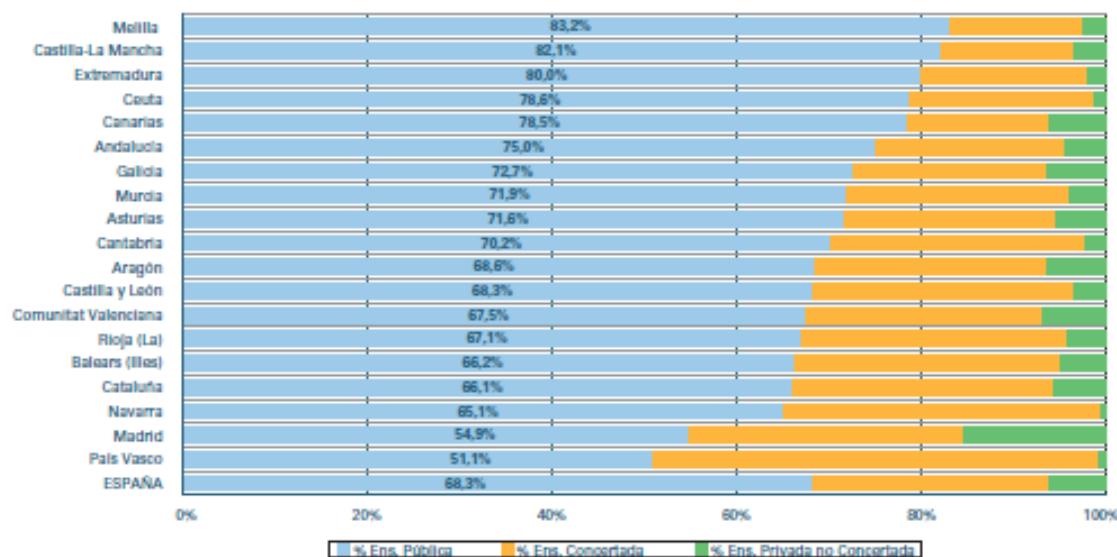
Kursen zusammen, die normalweise zwischen dem 16. und dem 18. Lebensjahr besucht werden. Mit dem Abschluss des Bachillerato erhalten die Absolvent/-innen den Titel „Bachiller“, der sie dazu berechtigt ein Hochschulstudium zu beginnen. (Ministerium für Bildung, Das spanische Schulsystem, 2015)

Im aktuellen Schuljahr umfasst das Schulsystem in Melilla 38 Schulzentren, ausgenommen Universitäten. Davon werden 28 nach dem öffentlichen Recht geführt und 10 privat. Die Anzahl der Schulen im öffentlichen Bereich teilt sich wie folgt auf. Es gibt 16 öffentliche Kindergärten, wovon 12 in Kombination mit einer Grundschule geführt werden, 6 Mittelschulen, die weiteren befinden sich im Bereich des Bachillerato. Im privaten Bereich gibt es 2 Gesamtschulen (Kindergarten, Grundschule und ESO), eine Schule die Kindergarten und Grundschule vereint, eine Sportschule und 6 private Kindergärten. (Ministerium für Bildung, Schulen in Melilla, 2015)

Aus den oben genannten Anzahlen der verschiedenen Schultypen wird ersichtlich, dass der Großteil privat geführter Bildungseinrichtungen sich auf den Kindergarten beschränkt ist. (López-Guzmán & al., 2007) Die einzigen Ausnahmen sind die drei Gesamtschulen und die Sportschule, die sich auf Die Ausbildung von Fußballspieler/-innen spezialisiert ist.

La enseñanza pública y la enseñanza privada

Distribución del alumnado de Enseñanzas de Régimen General no universitarias por titularidad/financiación y comunidad autónoma. Curso 2013-2014⁽¹⁾



(1) Datos avance con estimaciones para la distribución de la enseñanza privada entre concertada y no concertada.

Abbildung 6 Verteilung der öffentlichen und privaten Schulen in Spanien⁷

Die Grafik zeigt, dass im Schuljahr 2013-2014 die Zahl der öffentlichen Schulen in Melilla bei 83,2% lag. Im Vergleich zum Rest Spaniens ist dieser Prozentsatz der höchste, gefolgt von Castilla La Mancha und Extremadura. Der spanische Durchschnitt befindet sich bei 68,3%, was zeigt, dass die Anzahl der öffentlichen Schulen generell sehr hoch ist, Ausnahmen bilden das Baskenland und die autonome Region Madrid, in denen nur ca. die Hälfte der Schulen öffentlich geführt werden.

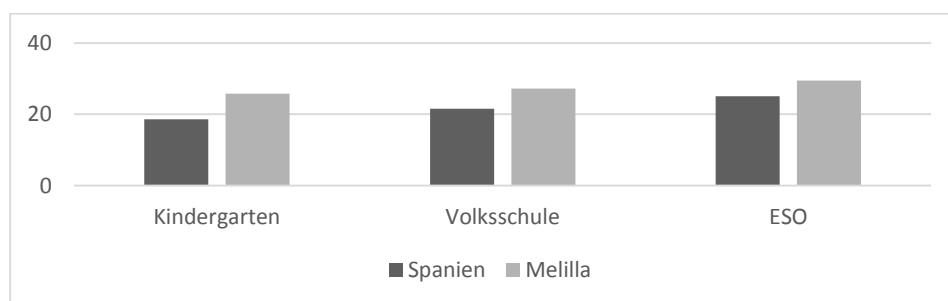


Abbildung 7 Durchschnittliche Klassengrößen⁸

⁷ Quelle: Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte (2014), S. 6

⁸ Grafik eigene Erarbeitung; Datenquelle:
<http://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?path=/Educacion/Centros/Centrosyunid/DA2013-2014/RegGen/I0/&file=DARG04.px&type=pcaxis&L=0> (Zugriff: 20.03.2015)

Ein weiterer Faktor, der am Schulsystem in Melilla besonders ist, ist die Größe der verschiedenen Klassen in den diversen Schulstufen. Generell kann gesagt werden, dass im Vergleich zu Spanien die Klassen durchschnittlich größer sind. So ergibt sich für den Kindergarten in Spanien ein Wert von 18,6 Kinder pro Klasse, für Melilla ein Wert von 25,8. In der Volksschule ist das Verhältnis ähnlich: Im nationalen Durchschnitt besuchen 21,6 Kinder eine Klasse, 27,2 in Melilla. In der ESO sind die Werte dagegen nicht so unterschiedlich wie in den Schulstufen davor: in Spanien ergibt sich ein Wert von 25,1, für Melilla ein Wert von 29,5 Schüler/-innen pro Klasse. Aufgrund der höheren Schülerraten pro Schulstufe kann abgeleitet werden, dass der/die Lehrer/-in den Schüler/-innen weniger Aufmerksamkeit widmen kann, wodurch tendenziell die Qualität des Unterrichts sinkt.

Im Schuljahr 2013/2014 waren in Melilla 4642 Kinder für den Kindergarten angemeldet. Davon besuchten ca. 3800 den zweiten Zyklus aber nur 800 den ersten. Daran erkennt man, dass ein verhältnismäßig kleiner Teil der Kinder den ersten Zyklus des Kindergartens besucht und somit früher Kontakt mit der spanischen Sprache hat. Im selben Schuljahr befanden sich 7101 Schülerinnen und Schüler in der Grundschule und 4.402 in der *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO).

Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado, por comunidad autónoma. EE. Régimen General no universitarias. Curso 2013-2014

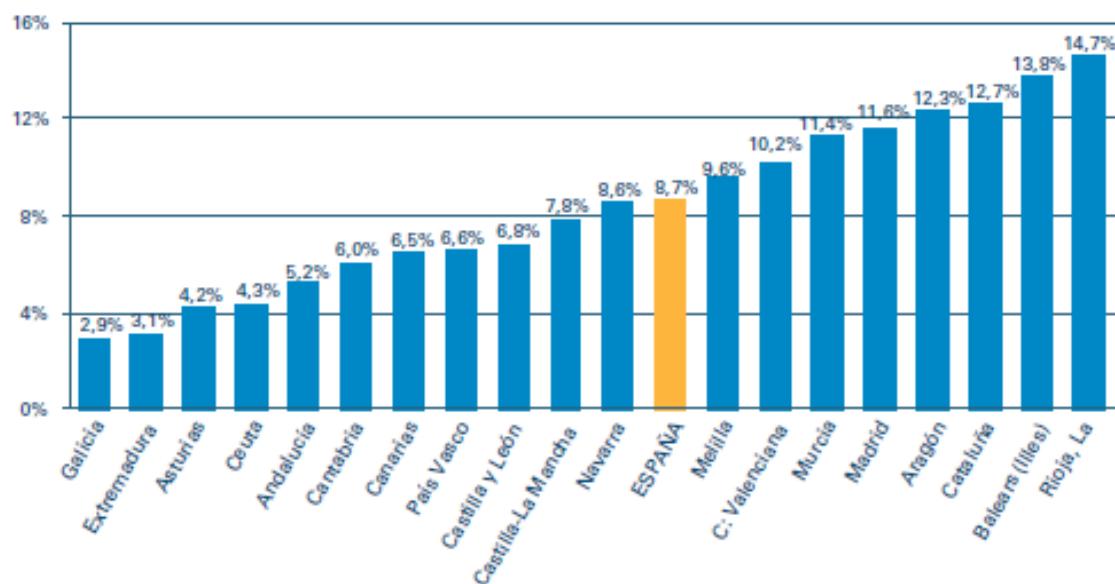


Abbildung 8 Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler in Spanien⁹

Eine der wichtigsten Besonderheiten des Schulsystems in Melilla ist das Zusammenleben der Kulturen, von vier verschiedenen Religionen und Ethnien. Diese Konstellation führt zu einer höheren sozialen Dynamik, einem größeren Verständnis der verschiedenen Kulturen und zu einem Zusammenleben, das mit anderen Regionen Spaniens nicht vergleichbar ist. Das heißt, in der Zeit, die die Jugendlichen in der Schule verbringen, vermischen sich auch die Werte der verschiedenen Kulturen.

Obwohl man meinen könnte, dass in Melilla, aufgrund der vier verschiedenen Kulturen, der Anteil an ausländischen Schülerinnen und Schüler sehr hoch ist, zeigt diese Grafik, dass dem nicht so ist. Die Quote ist mit 9,6% nur knapp über dem spanischen Durchschnitt und somit nicht bedeutend höher als in anderen Regionen Spaniens. Beispielsweise weiß La Rioja mit einem Prozentsatz von 14,7% eine viel höhere Dichte auf. In Melilla hingegen ist in etwa nur jeder/jede zehnte Schüler/-in Ausländer/-in. Von jenen, die aus dem Ausland stammen, ist der Anteil an Afrikaner/-innen am größten, gefolgt von Amerikaner/-innen und Europäer/-innen.

⁹Quelle: Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte (2014), S. 8

Die Sprachenlandschaft der Bevölkerung Melillas spiegelt sich im Schulsystem wieder. So ist ein großer Anteil der Schüler und Schülerinnen europäischer Herkunft, ein noch größerer Anteil (nach Schätzungen ca. 60%) berberischer Herkunft. Der verbleibende, kleinste Teil setzt sich aus Hindus und Hebräer. Treffen diese vier kulturellen Kreise in der Institution Schule aufeinander, so merken die Schülerinnen und Schüler schnell, dass es zwischen ihnen sehr große Unterschiede gibt. Diese können sich etwa auf die persönlichen Fähigkeiten, die ethnische und kulturelle Herkunft sowie den sozialen und familiären Hintergrund beziehen. (Sánchez-Fernández, 2013, S. 56) Der für die Schule am bedeutendste Faktor ist jener der kulturellen Herkunft, da die Kinder mit verschiedenen kulturellen Prägungen, wie der Religion aber auch der Sprache, aufwachsen.

Trotz der verschiedenen Sprachen, die die Kinder von ihren Eltern als Muttersprache lernen, im Fall der Europäer/-innen Spanisch, bei den Berber/-innen zum Großteil Tamazight, werden alle kulturellen Gruppen in einem Schulsystem vereint das als Bildungssprache Spanisch hat. Dementsprechend ist Spanisch für knapp 60% der Kinder zu Beginn der Schullaufbahn eine Fremdsprache, mit der sie zwar schon in Berührung gekommen sind, deren Wortlaut, Grammatik und Syntax ihnen aber zum Großteil noch unbekannt sind. Dies führt zu einer Frustration der Kinder und Jugendlichen, da die Schule für sie mehr Probleme mit sich bringt, als für europäische Kinder in ihrem Alter. Auch wenn diese Schüler/-innen keine Probleme mit dem Lernen haben, so ist die Belastung trotzdem höher. Bei fehlender Unterstützung durch die Eltern, Lehrer/-innen ist das Ergebnis aufgrund des sprachlichen Nachteils oft der verfrühte Abbruch der Schullaufbahn.

6 Schulabbruch

Mit dem Schulabbruch, der größten Auswirkung der Sprachenlandschaft Melillas, werden sich die folgenden Themenpunkte beschäftigen. Um das Verständnis dieses sehr komplexen Themas zu erleichtern, beginnt die Abhandlung mit einem kurzen einführenden Teil.

Aktuell ist der Schulabbruch nicht nur in Melilla und Spanien ein sehrbrisantes Thema, sondern auch in ganz Europa. Dies liegt daran, dass der Abbruch der Schule einer der größten Risikofaktoren der Jugendlichen ist. In den letzten 20 Jahren ist die Anzahl der Schüler/-innen, die bis zum 16. Lebensjahr die Schule besuchen um ein Vielfaches gestiegen aber mit ihnen auch die Anzahl jener, die dieses Ziel nicht erreichen. In Spanien wurde die allgemeine Schulpflicht im Jahr 1990 von 14 auf 16 Jahre erhöht, das heißt theoretisch liegt die Anzahl jener, die sich in diesem Alter in der Schule befinden sollten bei 100%. (Pérez-Esparrells, 2012) 2012 wurden die Daten der 25-65 Jährigen in Spanien ausgewertet. 17% der Befragten haben maximal einen Grundschulabschluss, nur 29% erreichten einen Abschluss der ESO, der Rest einen Bildungsstandard, der darüber liegt. (OECD, 2014, S. 42)

Aktuell ist dieses Thema vor allem durch die „Strategie Europa 2020“ der Europäischen Union, die sich in verschiedenen Bereichen Ziele gesetzt hat, die für alle EU-Teilnehmer/-innen bis zum Jahr 2020 zu erreichen sind. Im Bereich der Bildung sind die Vorgaben: Die Quote der frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabgänger/-innen soll auf unter 10% gesenkt werden. Der Anteil an 30-34 Jährigen, die ein Hochschulstudium abgeschlossen haben, soll auf 40% gesteigert werden. (Kommission, 2013)

Der Grund aus dem die Europäische Kommission die Strategie Europa 2020 für wichtig empfindet, ist der enge Zusammenhang des menschlichen Kapitals mit den Qualifikationen und der sozialen Möglichkeiten jedes/-r Einzelnen. Heute ist es von großer Wichtigkeit sich selbst Wissen aneignen zu können, dieses zu verwalten und zu interpretieren. Das heißt, dass heute jegliche Form des Bestehens und sich in der Gesellschaft zu etablieren von Bildung abhängt. Ein weiteres Ziel der Bildung ist, die Lücke, die sich zwischen qualifizierter und unqualifizierter Arbeit gebildet hat, zu schließen. Sie ist ein Charakteristikum der dritten industriellen Revolution. Früher wurde jegliche Form von Arbeit per Hand erledigt, es wurden somit viele Arbeiter/-innen gebraucht, die einfache Tätigkeiten erledigten. In

den letzten Jahren hat sich dies stark verändert. Durch die Verwendung von immer mehr Maschinen werden einfache Arbeiter/-innen, vor allem in Europa, nicht mehr gebraucht und somit fehlen diese Arbeitsplätze. Ein weiterer Faktor hierbei ist die Globalisierung, Firmen sind nicht mehr gezwungen ihren Standort in nur einem Land zu haben und somit konkurrieren viel mehr Menschen darum, dieselbe Arbeit erledigen zu können. Der einzige Unterschied ist die Bezahlung, so arbeiten Menschen beispielsweise in China um weniger Geld als Spanier/-innen. Bei den meisten Waren sind die Merkmale, die wichtig sind Qualität und Preise. Bezuglich der Preise ist zu erwarten, dass europäische Länder nicht um dieselben Dumpinglöhne produzieren können. Hinsichtlich der Qualität kann hier nur konkurriert werden, wenn die Arbeiter/-innen sehr gut ausgebildet sind. (Enguita, 2010, S. 20-24) Dies ist der Punkt, an dem wieder an das Scheitern in der Schule angeknüpft werden kann. Ohne ausreichende Schulbildung kann keine gute Ausbildung erreicht werden. Deshalb ist fehlende Schulbildung ein großer Nachteil in der Arbeitswelt und somit für die ökonomische Entwicklung der Länder.

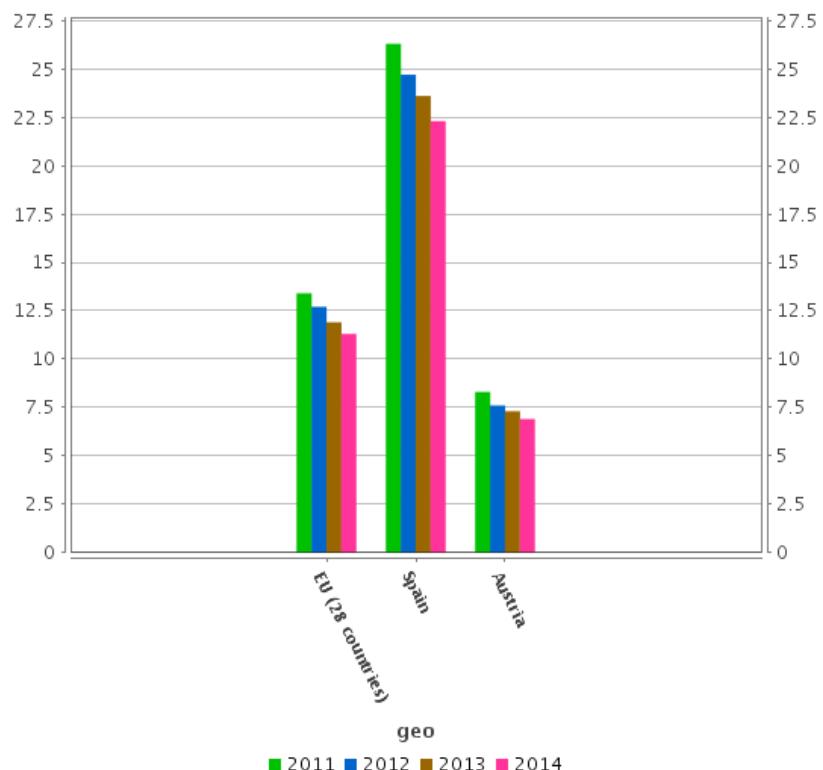


Abbildung 9 Schulabbrecher/-innen der Jahre 2011-2014 Vergleich: EU-Durchschnitt, Spanien, Österreich¹⁰

¹⁰ Quelle:
http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/graph.do?tab=graph&plugin=1&language=en&pcode=t2020_40&toolbox-type (Zugriff: 10.03.2015)

Betrachtet man die Grafik, so lässt sich erkennen, dass durchschnittlich in Spanien mehr Jugendliche die Schule abbrechen als in Europa und Österreich. Aktuell beträgt die Rate der Abbrecher/-innen 22,3%. Dies ist eine Verminderung um 1,3% im Vergleich zum Vorjahr. Seit der Festlegung der EU-Ziele sind die Quoten in Spanien zwar jährlich gesunken, liegen aber dennoch deutlich über dem EU-Durchschnitt. Um dieses Ziel zu erreichen, werden in Spanien seit einigen Jahren verschiedenste Strategien für eine Veränderung angewandt. Da der Fokus auf der Stadt Melilla liegt, wird auf diese nicht näher eingehen.

Eine spezielle Rolle hat hierbei Melilla, das zusammen mit Ceuta einen der höchsten Werte innerhalb Spaniens aufweist. Laut aktuellen Zahlen liegt Ceuta bei 29,5%, Melilla bei 19,6% (beide wiesen im Jahr 2013 noch Werte über 33% auf). (EEF, 2015)

6.1 Theoretische Grundlagen

Der Teil der theoretischen Grundlagen bezieht sich vor allem auf die Verwendung des spanischen Begriffes *fracaso escolar* - Schulabbruch. Dieser bietet häufig Anlass zu Diskussionen, unter anderem wegen seiner denotativen Bedeutung. Sie besagt, dass jeder/jede, der/die die ESO nicht abschließt oder keine weitere Ausbildung mehr anstrebt, zu den Betroffenen gehört. Ein weiterer Grund ist die konnotative Bedeutung, in der die Schüler/-innen stigmatisiert und von der Schule verwiesen werden, das heißt dass damit der Begriff der Schuld in sehr großem Zusammenhang steht. (Enguita, 2010, S. 24)

Die Verwendung des Begriffes *fracaso escolar* ist auch in der Literatur nicht eindeutig geklärt und oft missverständlich. So verweist Pérez-Esparrells in ihrem Text auf die Verwendung von Carabaña (2003: 17), der zwischen subjektivem und objektivem Schulabbruch unterscheidet. Der subjektive Schulabbruch ist ein Begriff aus der Pädagogik, der besagt, dass jemand scheitert bzw. abbricht, wenn er/sie die sich gesteckten Ziele nicht erreicht. Beim objektiven Schulabbruch spricht man von dem Nicht-Erreichen der minimalsten Ziele. Carabaña weist hier ebenfalls darauf hin, dass vor allem der subjektive Abbruch kaum gemessen wird, der Fokus liegt lediglich auf dem Objektiven.

Bei näherer Betrachtung kann erkannt werden, dass die Sichtweise von Carabaña sehr eng gefasst ist, da der Misserfolg in der Schule bereits mit dem Wiederholen einer Schulstufe beginnt. Dies liegt daran, dass die Wiederholungen bereits in der Grundschule beginnen, die wirklichen Auswirkungen finden sich erst in der Mittelstufe. (Pérez-Esparrells, 2012, S. 44) Die Schüler/-innen sind somit großteils älter als der Rest ihrer Klassenkolleg/-innen und durch die frühere Erreichung des 16. Lebensjahr vor dem Beenden der ESO nicht mehr schulpflichtig. Nach mehreren Misserfolgen sinkt somit die Motivation der Jugendlichen und sie empfinden, dass es nicht mehr sinnvoll für sie ist, weiter in die Schule zu gehen. (Pérez-Esparrells, 2012, S. 44-45)

Seinen Ursprung hat der Begriff „fracaso escolar“ im Angloamerikanischen Raum. Beim „Drop Out“ spricht man in den USA vom nicht beenden der High-School, der weitaus geringer ist, da die Schüler/-innen dort selbst über das Penum und die Schwierigkeit ihres Lernstoffes entscheiden können. Es gibt dementsprechend viel mehr verschiedene Wege und Möglichkeiten die High School zu schaffen, als vergleichsweise in Spanien oder in Österreich. Das Risiko des Schulabbruchs in Ländern, die ein selektives Schulsystem (beispielsweise Österreich) haben, ist sehr viel größer. Der Unterschied zwischen Österreich und Spanien ist, dass das spanische Schulsystem zwar selektiv ist, jedoch nur ein einziger Weg möglich ist um den Abschluss der ESO zu erreichen. In Österreich gibt es beispielsweise mehrere Wege um nach der Unterstufe das Ende der allgemeinen Schulpflicht zu erreichen. (Enguita, 2010, S. 28-29)

Esparelles bezieht sich mit ihren Betrachtungen auf die verschiedenste Studien der OECD, die drei verschiedene Möglichkeiten des Schulabbruchs unterscheiden. Das Scheitern beginnt mit der Grundschule. Die Kinder zeigen bereits in dieser Schulstufe eine geringe Leistungsfähigkeit. Aufgrund von der Demotivation und dem Leistungsdruck, dem sie nicht standhalten können, brechen bereits Grundschüler/-innen die Schule ab. Die zweite Möglichkeit beschreibt jene Schüler/-innen, die einen Abschluss der ESO schaffen, aber danach keine weiterführende Ausbildung anstreben. Die dritte Möglichkeit ist erst in der Arbeitswelt von Bedeutung. Menschen, die ohne die nötigen Grundkenntnisse aus der Schule in der Arbeitswelt nicht erfolgreich sind, zählen somit zu jenen, die in der Schule bereits gescheitert sind. (Pérez-Esparrells, 2012, S. 44)

Generell kann gesagt werden, dass regelmäßig wiederholende Abwesenheit der Schüler/-innen oft zum Misserfolg in der Schule führt. Um weiterem Scheitern aus dem Weg zu gehen, fehlen sie weiter in der Schule und dies endet mit dem Abbruch vor Ende der Schulpflicht. (Enguita, 2010, S. 27-28)

Eine weitere Möglichkeit zur Differenzierung zum Thema des Abbruchs ist die Frage nach der Person/Instanz, die den Entschluss aufzugeben getroffen hat. Hierbei gibt es drei Möglichkeiten. Einerseits kann die Schule bestimmen, dass der/die Schüler/-in die höchste zugelassene Anzahl der Wiederholungen erreicht hat und somit der Schule verwiesen wird (Grundschule 3 Wiederholungen, Mittelstufe 2). Andererseits kann der/die Schüler/-in selbst entscheiden die Schule zu verlassen. (Enguita, 2010, S. 25) Eine weitere Möglichkeit wäre, dass die Eltern für ihre Kinder entscheiden die Schule abzubrechen, weil sie beispielsweise deren Unterstützung brauchen.

In der internationalen Literatur wird der Begriff des Scheiterns in der Schule immer gemeinsam mit dem verfrühten Schulabbruch verwendet. Hier sind jene Schüler/-innen, die den Abschluss der Mittelstufe nicht schaffen. Lyche beschreibt in ihrem Bericht für die OECD die Problematik, dass die verschiedenen Schulsysteme, die es in der europäischen Union gibt, nicht vergleichbar sind. (Lyche, 2010)

In Spanien hingegen, vor allem vom *Consejo Escolar del Estado*, wird der Begriff *fracaso escolar* verwendet, um sich auf alle Situationen zu beziehen, die beschreiben, dass der/die Schüler/-in die Lernziele nicht erreicht, die notwendig sind um die *Escuela Secundaria Obligatoria* (ESO) abzuschließen. Auch jene Jugendliche, die nach positiver Absolvierung der ESO nicht mehr weiter im Schulsystem verbleiben werden in Spanien oft unter diesem Begriff vereint. (Pérez-Esparrells, 2012, S. 44)

Um die Situation in Melilla zu verstehen, ist es wichtig einen Überblick über den Status in Spanien zu haben. Auf diesen bezieht sich das folgenden Thema.

6.2 Situation in Spanien

In Spanien ist es sehr wichtig die Quote jener, die die ESO nicht abschließen, zu senken, da diese Rate ausschlaggebend für den internationalen Vergleich ist. Das heißt, dass ein/-e

Schüler/-in, die nicht mit dem Diplom der ESO abschließt, keine weitere Schulbildung mehr anstreben kann, da dieses für die Zulassung zum *Bachillerato* notwendig ist. Deswegen kann in Bezug auf Spanien der Begriff Schulabbruch mit dem nicht erreichen des Diploms der ESO gleich gesetzt werden. Generell kann gesagt werden, dass dieses Problem mehr Männer als Frauen betrifft und dass der Ursprung dieses Problems bereits in der Grundschule zu finden ist. Diese Problematik führt dazu, dass die Betroffenen durch das Nicht-Erreichen des Diploms keinen gesicherten Zugang zum Arbeitsmarkt erhalten und auch nicht die Qualifikation aufweisen, die notwendig sind um der Schullaufbahn weiter zu folgen. Dies ist mit ein Grund für die erhöhte Quote der Schulabbrecher/-innen in Spanien.

In der Grafik, die zu Beginn des Kapitels 7 zu finden ist, lässt sich erkennen, dass in den letzten Jahren die nationale Quote um etwa 5% gesunken ist. Aktuell liegt sie bei 22%. Wie bereits erwähnt gibt es zwischen den einzelnen Regionen sehr große Unterschiede.

	Ambos sexos			
	2006	2007	2010	2014
TOTAL	30,3	30,8	28,2	21,9
Andalucía	38,0	37,1	34,6	27,7
Aragón	24,6	25,5	23,8	18,4
Asturias (Principado de)	23,1	23,1	22,2	13,6
Baleares (Illes)	36,0	42,1	36,5	32,1
Canarias	34,9	36,4	29,8	23,8
Cantabria	23,5	25,5	23,9	9,7
Castilla y León	23,6	23,7	23,4	16,8
Castilla-La Mancha	38,8	37,3	33,4	22,2
Cataluña	28,5	31,2	28,9	22,2
Comunitat Valenciana	31,1	31,2	28,4	23,4
Extremadura	35,8	34,4	31,6	22,9
Galicia	24,5	23,5	22,8	18,5
Madrid (Comunidad de)	25,8	25,8	22,3	18,3
Murcia (Región de)	38,6	39,2	34,9	24,1
Navarra (Comunidad Foral de)	13,0	16,3	16,8	11,8
País Vasco	14,6	14,3	13,1	9,4
Rioja (La)	26,6	30,6	27,2	21,1
Ceuta	54,9	49,1	45,8	29,5
Melilla	40,3	46,8	35,4	19,6

Abbildung 10 Schulabbrecher/-innen pro Region¹¹

Betrachtet man diese Tabelle, so erkennt man, dass sich die Zahlen in den letzten Jahren verbessert haben. Im Jahr 2006 war die Anzahl jener, die die Schule abbrechen im Durchschnitt bei 30,3%. Im Vergleich dazu hat sich im Jahr 2007 der Prozentsatz weiter erhöht, auf 30,6%. In diesem Jahr findet auch der Wendepunkt statt, denn ab diesem Zeitpunkt sind die Quoten wieder sinkend. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Regionen sind sehr groß, Kantabrien hat einen Wert von 9,7% an Schulabbrecher/-innen, im Vergleich zu Ceuta mit 29,5%. Auffällig an dieser Statistik ist,

¹¹ Quelle:

<http://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?path=/FormacionymI/EPA/Indi/I0/&file=Indi01.px&type=pcaxis&L=0> (Zugriff: 12.03.2015)

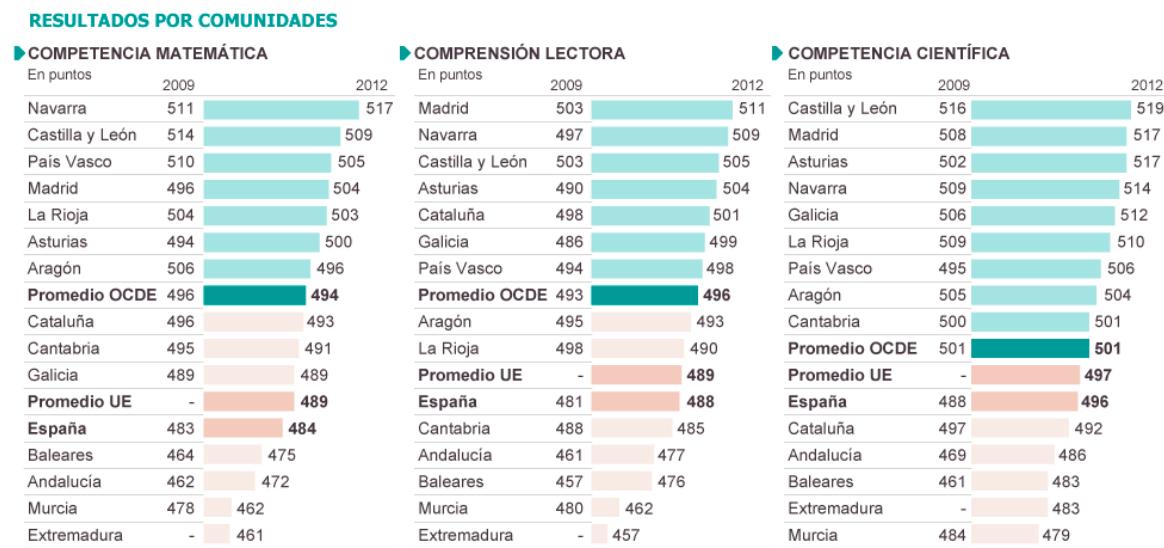
dass die Unterschiede zwischen den Jahren 2007 und 2010, und 2006 und 2007 nicht so groß sind wie zwischen den Jahren 2010 und 2014. Zwischen 2010 und 2014 findet sich eine sehr starke Verringerung, beispielsweise in Melilla um 15,8 %.

Wie heterogen die Unterschiede in den einzelnen Jahren sind, lässt sich anhand der vorhergehenden Tabelle sehr gut erkennen. Viele autonome Regionen schaffen es ihre Quoten sehr stark zu senken. Zu jenen, die ein Vorbild für den restlichen Staat sein könnten, gehören das Baskenland und Kantabrien. Navarra im Gegenteil ist 2006 mit einer sehr niedrigen Prozentzahl gestartet und konnte bis 2010 auch eine Senkung verzeichnen, jedoch um lediglich 1,2%.

Würde es aktuell zur Überprüfung der Europa 2020 Ziele kommen, so würden diese Ergebnisse nicht ausreichen um die Ziele zu erfüllen. Die einzigen Regionen, die das Ziel von unter 10% erreichen, sind das Baskenland und Kantabrien. Ceuta, die Balearen und Andalusien weisen derzeit einen Prozentsatz auf, der das von der EU gesetzte Ziel um das Dreifache übersteigt. Laut Pérez-Esparrells, die sich in ihrem Text auf Morales (Morales, 2011) bezieht, ist die Anzahl der Schulabrecher/-innen in Inselregionen besonders hoch, da hier viele Jugendliche im Bereich des Tourismus arbeiten, der keine hohen Qualifikationen voraussetzt. Dies könnte nach Morales zwar ein Indikator für die Erhöhung sein, er bezweifelt das aber, da die meisten Probleme in der Schule bereits mit der Wiederholung von Schulstufen in der Grundschule beginnen und im Abbruch der ESO gipfeln. (Pérez-Esparrells, 2012, S. 15-16) Das heißt die Probleme beginnen bereits zu einer Zeit, in der das berufliche Leben für die Kinder noch nicht sehr interessant ist, also Überlegungen wie zum Beispiel: „Ich brauche nicht richtig Schreiben lernen, denn als Kellner muss ich mir die Gerichte nur merken, nicht aufschreiben“ sind laut Morales für Kinder in diesem Alter irrelevant.

Ein weiterer Grund laut Pérez-Esparrells, der den Schulabbruch in Spanien auf kritische Sichtweise betrachtet, ist, dass die Kriterien um das Diplom der ESO zu erhalten, nicht genormt sind. In einigen Regionen wird die Leistung der Schülerinnen und Schüler strenger bewertet als in anderen. Das Nicht-Erreichen des Diploms wird, wie bereits erwähnt, für die Berechnung der Schulabrecherrate verwendet. Diese Berechnung kann aufgrund der unterschiedlichen Bewertungskriterien für die Regionen Spaniens nicht angewandt werden, ohne einen verfälschten Wert zu erhalten. (Pérez-Esparrells, 2012, S. 19-20)

Eine objektivere Sichtweise wäre es, die Werte der Schulabbrecher/-innen mit den Ergebnissen der PISA-Studie zu vergleichen:



No participaron en el estudio: Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha, Canarias, Ceuta y Melilla.

Abbildung 11 Ergebnisse der PISA Studie 2009 und 2012 nach Regionen¹²

Die Grafik gibt dazu eine Übersicht. Bei einem schnellen Vergleich zwischen den beiden autonomen Regionen, die bei den Schulabbrecher/-innen am besten abschneiden, fällt auf, dass das Baskenland in beiden Domänen (PISA und Schulabbrecher/-innen) ein sehr gutes Ergebnis liefert. Die zweite Region Kantabrien befindet sich in der Auflistung der OECD nur in den hinteren Rängen, das heißt, dass die Schüler/-innen dieser Region schlechtere Ergebnisse in der PISA Studie liefern. Aragón hat vergleichbare Werte wie Kantabrien: niedrige Schulabrecherrate und trotzdem sind die Ergebnisse der PISA Studie vergleichsweise schlechter als in Regionen mit einer höheren Schulabrecherrate.

Daraus lässt sich erkennen, dass innerhalb der Regionen Spaniens große Unterschiede zwischen Schulabrecherrate und den Ergebnissen der PISA Studie bestehen. Somit ist eine objektive Analyse der Gesamtsituation schwierig darzustellen.

¹² Quelle: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/12/03/actualidad/1386092216_835257.html (Zugriff: 14.03.2015)

7 Situation in Melilla

Melilla hatte im Jahr 2014 knapp 84.000 Einwohner/innen, wovon sich ca. 17.500 im schulpflichtigen Alter befanden. Das heißt knapp 20,5% der Bevölkerung waren im Alter von 0-16 Jahren. Gegenüber Spanien mit einem Wert von 14%, gibt es somit in Melilla eine jüngere Bevölkerung.

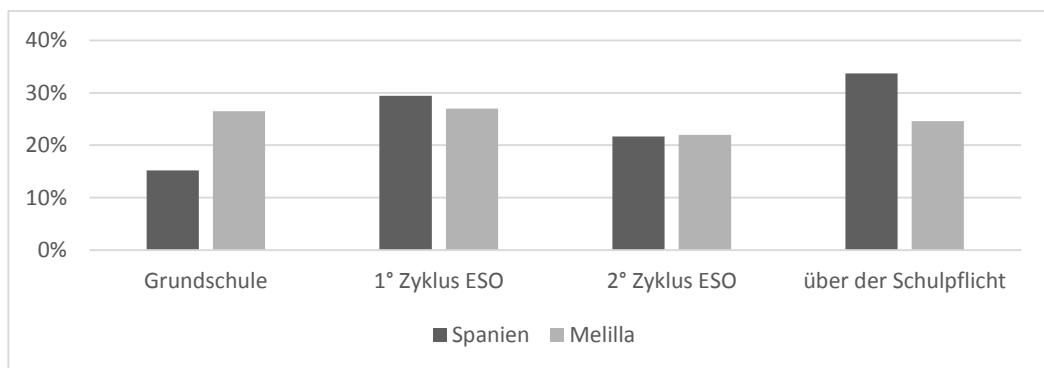


Abbildung 12 Arten der Schulabschlüsse in Prozent¹³

Betrachtet man den Bildungsstandard in Melilla im Vergleich zu Spanien, so ergibt sich folgendes Bild: In Spanien haben 15,2 % der Bevölkerung lediglich einen Grundschulabschluss, in Melilla ist dieser Wert bei 26,5%. Melilla liegt somit 11% über dem spanischen Durchschnitt. Deshalb hat in Melilla nur jeder Fünfte Grundkenntnisse in Schrift und Mathematik. Bei jenem Teil der Bevölkerung, der einen Abschluss in der ESO erreicht hat, sind die Werte für Spanien und Melilla sehr ähnlich. In den höheren Schulabschlüssen übertrifft Spanien den melillensischen Durchschnitt mit 9%. Demnach hat die Bevölkerung Melillas einen geringeren Bildungsstandard als im nationalen Vergleich. Bis zum Ende der ESO sind die Werte für Melilla und Spanien einigermaßen gleich, danach lässt sich eruieren, dass weniger Einwohner Melillas einen höheren Schulabschluss vorweisen können.

In Spanien ist die Anzahl jener im Alter von 16-24 Jahren, die einen Abschluss der ESO aufweisen können bei 80,8%. In Melilla ist dieser Wert deutlich niedriger, er liegt bei 75,8%. Nur drei Viertel schlossen in den letzten Jahren diese Form der Schule ab, obwohl sie laut

¹³ Grafik eigene Erstellung; Datenquelle:
<http://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?path=/FormacionymI/EPA/NivFor/I0/&file=NivFor01.px&type=pcaxis&L=0> (Zugriff 20.03.2015)

der Dauer der Schulpflicht jene Form wäre, die Schüler/-innen ohne Wiederholen einer Schulstufe erreichen würden. Das restliche Drittel beendet die Schule vor dem Ende der ESO durch einen verfrühten Schulabbruch. Jeder/Jede Vierte in Melilla muss eine Klasse wiederholen bzw. bricht die Schule frühzeitig ab. (Ministerio de Eduacion, 2015)

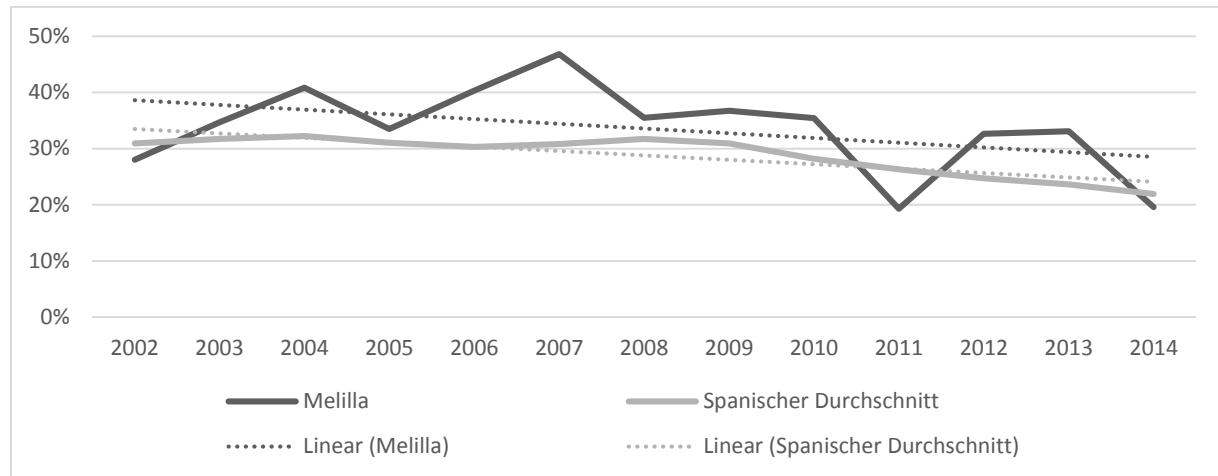


Abbildung 13 Schulabbruch in Melilla¹⁴

Diese Grafik beschreibt die Rate der Schulabrecher/-innen in Melilla im Vergleich zum spanischen Durchschnitt. Seit 2002 ist die Quote für Melilla bis auf drei Ausnahmen immer über dem spanischen Wert. Diese Ausnahmen sind im Jahr 2002, 2011 und 2014. Beim Betrachten der Trendlinie ist auffallend, dass die Tendenz sinkend ist, also eine kontinuierliche Verbesserung der Situation stattfindet. Die einzelnen Werte für Melilla befinden sich jedoch nicht entlang der Trendlinie sondern weisen sehr große Extreme auf. Beispielsweise das Jahr 2011 und 2014, bei denen im Vergleich zum Vorjahr der Wert um mindestens 14% gesunken ist. Speziell in Bezug auf die Zahlen von 2014 gibt es diverse Kritiken. Der Wert, der sich um mehr als ein Drittel der Schulabrecher/-innen verringert haben soll, ist trotz Veränderungen, die in den letzten Jahren umgesetzt wurden, unrealistisch. In diversen spanischen Zeitungen finden sich dazu kontroverse Meinungen. Beispielsweise werden in der Tageszeitung *El Faro* (eine Zeitung aus Melilla), in einem

¹⁴ Grafik eigene Erstellung; Datenquelle:
<http://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?path=/FormacionymI/EPA/Indi/I0/&file=Indi01.px&type=pcaxis&L=0> (Zugriff: 20.03.2015)

Artikel vom 28.01.2015, verschiedene Expertenmeinungen zu diesem Thema publiziert. Ricardo Jimeno (Generalsekretär des Verbands *Federación de Enseñanza de CCOO*) meinte dazu, dass die Zahlen unrealistisch sind. Er kann sich nicht vorstellen, dass die Werte mit der eigentlichen Situation in Melilla konform gehen. (El Faro) Diese Aussage bestätigt, dass die Menschen diesen Wert nicht glauben können, denn auch im Jahr 2011 gab es eine sehr niedrige Quote, die sich im Jahr darauf für Melilla nicht bestätigte. Darüber hinaus ist es schwierig die Rate dauerhaft zu senken: Die Maßnahmen, die von der Regierung getroffen werden, können kaum mit den sich ständig veränderten Rahmenbedingungen mithalten.

Eine aussagekräftige Folge des verfrühten Abbruchs der Schulbildung ist die hohe Arbeitslosenrate. Für Melilla, im Vergleich zum spanischen Durchschnitt, ergeben sich dabei folgende Werte:

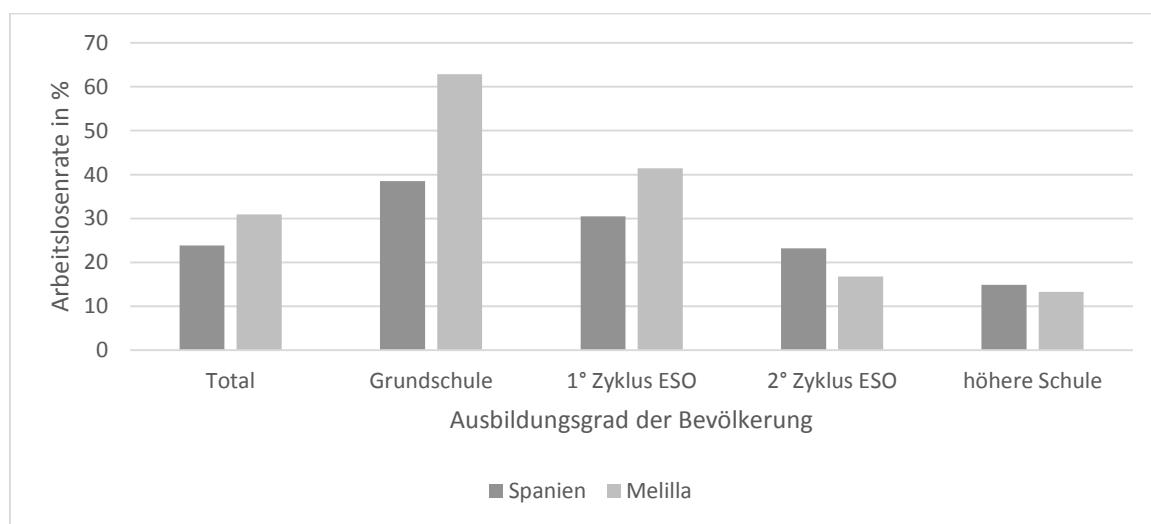


Abbildung 14 Gegenüberstellung Ausbildungsgrad Arbeitslosenrate 2013¹⁵

Melilla hatte im Jahr 2013 eine Arbeitslosenrate von 30,9% bei den 25 und 64 jährigen. Im Vergleich dazu betrug der spanische Durchschnittswert von 23,9%. Speziell jener Teil der Bevölkerung, der nur über einen Grundschulabschluss oder weniger verfügt, hat in Melilla keine große Chance am Arbeitsmarkt. Für diese Gruppe ergibt sich eine Arbeitslosenrate von 62,9% im Vergleich zu 38,5 % im nationalen Schnitt ist dies ein sehr deutlicher

¹⁵ Grafik eigene Erstellung; Datenquelle:
<http://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?path=/FormacionymI/EPA/Form/I0/&file=Form05.px&type=pcaxis&L=0> (Zugriff: 20.03.2015)

Unterschied. Lediglich im Bereich des zweiten Zyklus der ESO und der höheren Schulen ist der Anteil an Arbeitslosen in Melilla niedriger als national. Für die ESO ergibt sich ein Wert von 16,8% für Melilla und 23,2% für Spanien. Bei den höheren Schulen ergibt sich im spanischen Durchschnitt eine Arbeitslosenrate von 14,9% und in Melilla 13,3%.

Aus dieser kurzen Abhandlung lässt sich die Situation in Melilla und die Folgen durch den Schulabbruch und in der daraus resultierenden hohen Arbeitslosenrate erkennen.

7.1 Einflussfaktoren in Melilla

Um zu erklären, welche Umstände die Schüler/-innen dazu bewegen, ihre Schulausbildung nicht abzuschließen, werde ich mich im Folgenden auf die Studie von Sebastián Sánchez-Fernández beziehen. In dieser Umfrage wurden 169 Menschen, welche verfrüht die Schule verlassen haben befragt. Die Teilnehmer/-innen haben ein Alter zwischen 16 und 24, d.h. ein Durchschnittliches Alter von 21,6 Jahren.

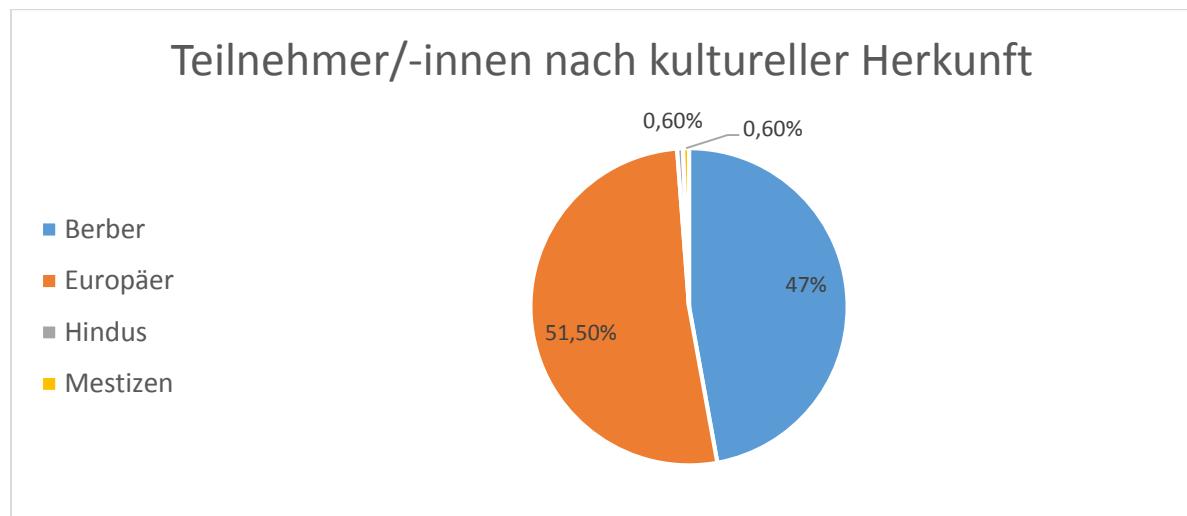


Abbildung 15 Teilnehmer/-innen nach kultureller Herkunft

47% der Befragten gehörten zur kulturellen Gruppe der Berber, 51,5% zur europäischen Gruppe, 0,6% zu den Hindus und 0,6% sind Mestizen. 24% der befragten Frauen sind Mütter, 7% der Männer Väter. (Sánchez Fernández, 2013, S. 84-85)

Viele verschiedene Faktoren beeinflussen den Schulabbruch bei den Jugendlichen, Sánchez untersucht in seiner Studie zu diesem Thema jene Schulabbrecher/-innen, das

Abschlussexamens der ESO nicht geschafft haben und keine weiteren schulischen Maßnahmen ergreifen.

7.1.1 Individuelle Gründe

Die Gründe, welche die verschiedenen Jugendlichen nannten, kann man prinzipiell in drei verschiedene Einflussbereiche gliedern: individuelle Gründe, das schulische- und das familiäre Umfeld als ein zweiter Teilbereich und das soziale Umfeld. Die individuellen Gründe die Sánchez untersucht, befassen sich vor allem mit der persönlichen Leistungsfähigkeit, dem Verhalten und der Bereitschaft zum Lernen im Allgemeinen. Er geht auch auf Lernschwierigkeiten, gesundheitliche Probleme, Kenntnisse der Amts- und Verwaltungssprache und das Selbstwertgefühl der Befragten ein.

Im Bereich der persönlichen Leistungsfähigkeit wurden verschiedene Punkte festgestellt, die den Jugendlichen Probleme bereiten. Dazu gehören: das Verständnis und Verfassen von Texten, Lösen von mathematischen Operationen, die Fähigkeit sich Fakten einzuprägen, eigene Kenntnisse mitzuteilen und die Erklärungen und Anweisungen der Lehrperson zu verstehen. Im mathematischen Bereich (mathematische Aufgabenstellungen lösen und Berechnungen durchführen) ist der Prozentsatz der Schüler/-innen mit Problemen 53,3% am Höchsten. Danach folgen in absteigender Reihenfolge die Fähigkeit sich gelerntes zu merken und die Anweisungen auszuführen (Sánchez Fernández, 2013, S. 117-118).

Zwischen den Fähigkeiten der beiden kulturellen Gruppen (Europäer und Berber) gibt es nicht sehr große Unterschiede hinsichtlich der persönlichen Leistungsfähigkeit. Tendenziell weisen Jugendliche europäischer Herkunft im Allgemeinen bessere Kenntnisse auf, im Bereich der Mathematik sind jedoch Schüler/-innen der anderen Gruppe besser. (Sánchez Fernández, 2013, S. 150-151) Aus diesen Ergebnissen lässt sich erkennen, dass die Kinder und Jugendlichen größere Probleme im mathematischen Bereich haben, als in der Verwendung der Sprache. Das spricht wiederum gegen die Theorie, dass berberische Schüler/-innen einen Nachteil aufgrund der Bildungssprache in der Schullaufbahn haben. Die berberischen Jugendlichen haben in der ESO Probleme in Mathematik, da der Ursprung des Problems bereits in der Grundschule beginnt: Sie können aufgrund der mangelnden

Sprachkenntnisse, sich die mathematischen Grundkenntnisse nicht im selben Maß aneignen wie ihre spanischen Klassenkollegen/-innen, denn sie müssen sprachliche Nachteile aufholen. Der Bereich der Mathematik zeigt, dass es bei Materien, die nicht sprachlicher Natur sind, keine großen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen geben würde, würde der sprachliche Faktor nicht einen so großen Einfluss haben.

Berberstämmige Jugendliche sind eher dazu geneigt ihre Hausübungen zu erledigen, interessieren sich mehr für den zu erlernenden Stoff, die damit verbundenen Themen und nehmen öfters an außerschulischen Aktivitäten teil. Die Fehlstunden halten sich in beiden Gruppen in etwa demselben Bereich auf, die berberische Gruppe fehlt öfter aufgrund physischer Probleme. (Sánchez Fernández, 2013, S. 150-151) Dies zeigt, dass sich Schüler/-innen berberischer Herkunft sehr wohl darüber bewusst sind, dass Bildung notwendig ist, um einen sozialen Aufstieg zu schaffen.

Das Verhalten und die Motivation in der Schule und beim Lernen wird anhand folgender Aspekte gemessen: die Hausübungen machen, bei Professoren nachfragen, das benötigte Material mit in den Unterricht bringen, Interesse für die behandelten Themen, an außerschulischen Aktivitäten teilnehmen, pünktlich im Unterricht erscheinen, aufpassen und den/die Professor/-in und die Mitschüler/-innen zu achten. Weiters werden Informationen bezüglich des Verhaltens und des emotionalen Befindens der Schüler/-innen gesammelt. Zu den signifikantesten Ergebnissen in diesem Bereich zählt das Interesse der Jugendlichen gegenüber den behandelten Themen, dies fehlt vielfach. Dieses Fehlinteresse hat große Auswirkungen auf andere Bereiche, wie die Hausübungen und den/die Lehrer/-in nach weiteren Erklärungen zu fragen, aber auch außerschulische Aktivitäten werden von den Schüler/-innen nur sehr selten genutzt. Viele Schulabbrecher/-innen haben die Einstellung, dass ihnen die Schule für ihren weiteren Lebensweg nicht von Nutzen sei. Bezuglich des Verhaltens der Schüler/-innen stellt Fernández fest, dass zu spät kommen oder gar nicht im Unterricht zu erscheinen eine häufige Verhaltensform war. Als er die Jugendlichen fragte, warum sie den Unterricht nicht besucht haben, waren die häufigsten genannten Antworten, dass sie sich im Unterricht langweilen und gesundheitliche Probleme haben. (Sánchez Fernández, 2013, S. 118-119)

Auch in diesem Teilbereich kann man ansatzweise die Nachteile der berberischen Bevölkerung erkennen, vor allem das Desinteresse gegenüber den zu erlernenden

Materien könnte daran liegen, dass das Pendant der spanischen Sprache und der katholischen Religion, das Berberische und der Islam zu wenig Anerkennung und Aufmerksamkeit erhalten. In Melilla wird an verschiedenen Schulen islamische Religion unterrichtet: 11 Professoren unterrichten den Islam, doch näher auf die Kultur wird nicht eingegangen. (UCIDE, 2013, S. 11) Auch Puertas geht auf diesen Konflikt ein, so beschreibt sie, dass rund 10% der Eltern berberischer Herkunft, ihre Kinder in die *Residencia de Estudiantes Marroquíes Musulmanes* geben, die einzige islamische Schule in Melilla. Für sie vermitteln spanische Schulen nicht dieselben kulturellen Werte wie islamische Schulen. In dieser Schule wird auch auf die sprachliche Problematik eingegangen, denn obwohl die Schulsprache Arabisch ist, sprechen einige Lehrer/-innen Tamazight und können somit die Schüler/-innen von ihrer Muttersprache hin zu der Bildungssprache leiten. (Puertas, 2008², S. 12)

Ein Faktor der über die Probleme der Jugendlichen beim Lernen Aufschluss gibt, ist die Anzahl der Unterrichtsfächer, die sie nicht bestanden haben. Unter den Befragten wurde ein Durchschnitt von 2,57 festgestellt. Bei der Analyse der Fächer, die sie nicht bestehen, stellte sich heraus, dass Mathematik vor der zweiten lebenden Fremdsprache gefolgt von Spanisch die größten Probleme bereitet. Die Information über die wiederholten Kurse gibt außerdem Preis in welchen Schulstufen die Schüler/-innen die meisten Schwierigkeiten haben: in der ESO. (Sánchez Fernández, 2013, S. 120-121) Laut einer Studie von Mesa aus dem Jahr 2002, die Sánchez in seinem Werk aus dem Jahr 2002 zitiert, ist die Anzahl der Heranwachsenden, die eine Schulstufe wiederholen müssen in jenen Schulen höher, in denen die Mehrheit zu den Berber/-innen gehören. Wenige Schüler und Schülerinnen erreichen die die Note Gut (2) oder Sehr gut (1). In Schulen, in denen die Schüler/-innen sehr oft eine Klasse wiederholen müssen, ist die Anzahl der verfrühten Schulabbrüche deutlich höher. (Sánchez-Fernández & al, 2002, S. 2)

Die gesundheitlichen Probleme sind einer der wichtigsten Gründe warum die Jugendlichen in der Schule nicht anwesend sind. Dadurch erfahren sie Nachteile bei der Konzentration und der Anwendung des erlernten Stoffes haben. 15,9% der Befragten geben an, dass sie aufgrund physischer Probleme den Unterricht nicht besuchen, während 4,5% dies aus psychischen Gründen tun. (Sánchez Fernández, 2013, S. 122) Nachdem jene Schüler/-innen, die die Schule verfrüht abbrechen, aus einer sozial sehr schwachen Schicht kommen,

ist die Auswirkung auf ihre Psyche und ihren Körper nicht von der Hand zu weisen. Beispielsweise können sie sich Arztbesuche nicht leisten. Dies zeigt sich auch daran, dass viele Berber/-innen und auch finanziell schwache spanische Familien in sehr beengten Verhältnissen wohnen. (Meyer, 2005, S. 122-124)

Bei Schüler/-innen, die in ihrer Freizeit und der Familie Tamazight, anstelle von Spanisch, verwenden, können Probleme in der schulischen Laufbahn festgestellt werden. Unter den Befragten kann dennoch eruiert werden, dass 44,4% nur Spanisch sprechen. Jene die zweisprachig aufgewachsen sind antworten, dass sie in 76,2% der Fälle Spanisch als Sprache der täglichen Kommunikation verwenden, 23,8% verwenden Tamazight. 4,7% der Befragten verwenden mit öfter Tamazight als Spanisch. (Sánchez Fernández, 2013, S. 122) Diesem Thema widmet sich Sánchez in diesem Werk lediglich sehr kurz, bei den Fragebögen hat die Abhandlung dazu ca. eine viertel Seite. In diesem Fall spiegelt Sánchez die Haltung Spaniens gegenüber diesem Problem wieder: Man verhält sich so, als würde dieses Problem nicht bestehen. Bezuglich der Mehrsprachigkeit, beschreibt Sánchez schon in einem seiner früheren Werke, dass Professor/-innen Nachteile speziell im Bereich des mündlichen Ausdrucks bei Kindern aus Berberfamilien bemerken. Weitere Probleme auf die die Lehrenden treffen, sind Missverständnisse zwischen den Kindern, die vor allem aufgrund sprachlicher Mängel auftreten. Beispielsweise werden Arbeitsanleitungen von den Schüler/-innen nicht richtig verstanden. In einer weiteren Studie aus dem Jahr 1996, lässt sich herauslesen, dass vor allem im Bereich der Entwicklung des Wortschatzes sehr große Unterschiede zwischen den Jugendlichen der beiden Kulturgruppen bestehen. So erleben Schüler/-innen aus europäischem Hintergrund einen sehr starken Wandel ihres dominierten Wortschatzes von der dritten bis zur fünften Schulstufe. Hingegen bei Kindern und Jugendlichen aus Berberfamilien lässt sich kein großer Unterschied bezüglich der Lexik im Verlauf dieser Schulstufen erkennen. Daraus schließt Sánchez, dass der Wortschatz nicht weiter ansteigt, im Gegenteil, die linguistischen Kompetenzen sind gleichbleibend bzw. sogar als fallend einzustufen. (Sánchez-Fernández & al, Melilla: Un espacio para la investigación educativa intercultural, 2002, S. 1-4)

Es gibt auch diverse andere Studien darüber, dass Schüler/-innen, deren Muttersprache Tamazight ist, Probleme in der Schule haben. Eine dieser Studien ist jene von Herrera, Defio, Serrano und Jimenez-Fernandez, die sich mit dem Einfluss der kulturellen Herkunft

in Hinsicht auf die sprachliche Entwicklung der Kinder befasst haben. In dieser Langzeitstudie wurde vor allem beobachtet wie sich der Wortschatz, die Verwendung der Buchstaben und die Gedächtnisfähigkeit der Kinder in der Grundschule, im Vergleich zu den einzelnen kulturellen Gruppe verändert haben. Das Ergebnis der Studie, dazu wurden 192 Schüler/-innen befragt und beobachtet, war, dass vor allem jene mit europäischer Herkunft einen besseren Wortschatz haben. Sie können Gegenstände schneller ihrer Bezeichnung zuordnen und merken sich Begriffe auf kurze Zeit viel besser, ihre Klassenkameraden/-innen der anderen kulturellen Gruppe. Um abzuklären, ob es an der Unterrichtssprache liegt, wurden den Kindern Aufgaben mit Pseudowörtern gegeben, in denen beide Gruppen mit dem gleichen Ergebnis abschlossen. (Herrera & al., 2009, S. 43) Die Ergebnisse aus dieser Studie sind, dass Kinder mit berberischem Hintergrund gegenüber europäischen Kindern in der Grundschule benachteiligt sind, da sie mehr Lernaufwand haben. Dies unterstreicht wiederum, dass auf lange Sicht Berber/-innen eine schwierigere Schullaufbahn haben als Europäer/-innen und deswegen eher dazu geneigt sind schlechter in der Schule abzuschneiden. Puertas beschreibt in ihrer Darstellung des Problems, dass ein Drittel der Imazighen-Kinder zu Beginn der Schulpflicht kein Wort Spanisch sprechen und deswegen mit keinen Kenntnissen der akademischen Sprache sich den selben Lernstoff aneignen müssen wie Kinder europäischer Herkunft. Die restlichen zwei Drittel sprechen einige Wörter Spanisch, die sie aus ihrer Umgebung, wie zum Beispiel dem Fernsehen lernen, jedoch auch diese Kenntnisse sind nicht ausreichend um dieselben Voraussetzungen zu haben. Die größte Problematik besteht darin, dass diese Kinder mit ihren Eltern Tamazight sprechen und somit auch zu Hause nicht die Möglichkeit haben die Sprache zu üben, da die Eltern oft kein Spanisch sprechen. (Puertas, 2008², S. 9-11) Die Verwendung der beiden Sprachen (Spanisch und Tamazight) variiert in beiden Gruppen sehr stark. Jugendliche mit europäischem Hintergrund verwenden öfters Spanisch. Im Vergleich zu berberstämmigen Jugendlichen, die innerhalb der Familie meist ausschließlich Tamazight verwenden. Bezuglich der Anzahl der gesprochenen Sprachen ist die berberische Gruppe im Vorteil, so sprechen diese meistens: Spanisch, Englisch, Französisch, Tamazight, Dialekte des Arabischen und das klassische Arabisch. Europäische Jugendliche limitieren sich hierbei auf Spanisch, Französisch und Englisch. (Sánchez Fernández, 2013, S. 150) In dieser Beobachtung lässt sich erkennen, dass Tamazight und Arabisch noch immer eine sehr große Rolle bei der Kommunikation innerhalb der Familien

spielen, obwohl einige Jugendliche angeben, dass sie diese Sprache nur mehr Ansatzweise lernen. Der Stellenwert dieser Sprachen war in der Generation davor noch viel ausgeprägter als er heute ist. In der Folge könnte man zu dem Ergebnis kommen, dass dieser Rolle des Tamazight in der Gesellschaft in der Zukunft keine so große Rolle mehr spielt, die Sprache künftig immer weniger Anwendung findet. Ein Argument, dass in diesem Fall dagegen spricht ist jenes, dass die berberische Bevölkerung eine sehr große Wachstumsrate hat, Ehen werden Großteils nur innerhalb dieser Kulturgruppe geschlossen, Mischehen sind äußerst selten. (Knoerrich, 2007, S. 108) Hier könnte abgeleitet werden, dass dieser Zuwachs an berberischer Bevölkerung auch dazu führt, dass die Sprache selbst wieder einen Aufschwung erlebt. Des Weiteren ist die Rate an Zuwanderern/-innen aus dem Umland Marokkos sehr groß, da diese in den meisten Fällen auch Tamazight sprechen, wird der Anteil der tamazightsprachige Bevölkerung mit Sicherheit noch steigen und die Sprachenproblematik in Zukunft noch an Größe gewinnen.

Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten der befragten Gruppe ist bei 30,4% geschwächt. Beispielsweise vertrauen sie ihren akademischen Fähigkeiten nicht. Die Frage, ob sie dieselben Möglichkeiten wie andere Schüler/-innen in Melilla haben beantworten 46% mit nein. Generell kann festgestellt werden, dass die Befragten ein gutes Selbstwertgefühl haben, denn 37,3% fühlen sich gut mit sich selbst und nur 2,4% empfinden, dass sie von den Anderen ausgeschlossen werden. Lediglich der Gedanke, dass sie Einfluss auf andere haben könnten wird von den Meisten abgelehnt. (Sánchez Fernández, 2013, S. 123-124)

Berberische Schüler/-innen fühlen sich in der Gruppe nicht sehr wohl. Sie geben an, dass sie nicht das Gefühl haben, dass sie auf andere Einfluss haben und sie sich oft ausgeschlossen fühlen.

Bei der Motivation für die Schule findet sich erneut die klare Überlegenheit der Europäer/-innen, außer im Bereich der Bibliotheksbesuche, dort sind Berber/-innen öfters anzutreffen. Bei der Einschulung finden sich Unterschiede zwischen den beiden kulturellen Gruppen: Europäer/-innen besuchen tendenziell früher den Kindergarten, in einem Alter von 3,44 Jahren. Beide Gruppen empfinden, dass sich der/die Lehrer/-in kaum für sie interessieren. Lediglich Jugendliche aus berberischem Hintergrund empfinden, dass die Eltern öfters mit den Lehrpersonen über ihre Leistungen in der Schule sprechen. (Sánchez Fernández, 2013, S. 167-168)

Die Frage ob beide kulturelle Gruppen dieselben Chance haben, lässt sich mit nein beantworten, denn berberische Familien sind sozial benachteiligt. So leben viele dieser in ärmlichen Verhältnissen und finden sich dementsprechend am unteren Ende der sozialen Verhältnisse der Stadt. (Puertas, 2008², S. 11) Die Nachteile, aufgrund ihrer Muttersprache, sind ebenfalls von Bedeutung, denn dadurch, dass sie in frühen Jahren mehr Lernaufwand haben und öfters mit negativen Ergebnissen in der Schule konfrontiert werden, ist für sie der Ausgangspunkt im Bereich der Ausbildungsmöglichkeiten nicht der selbe wie für europäische Kinder.

Die Bereitschaft etwas zu lernen sinkt mit dem Ende des Schultages. Dies zeichnete sich in verschiedenen Bereichen ab: 77,4% der Befragten besuchten nie oder nur selten eine Bibliothek, nur 30,8% machen regelmäßig ihre Hausübungen und 31,4% lesen nie zu Hause. (Sánchez Fernández, 2013, S. 124-125) Dies zeigt, dass Schüler/-innen, die ihre Schulausbildung frühzeitig abbrechen haben, im Vergleich zu ihren Klassenkollegen/-innen, die das Diplom der ESO erreichen, weniger zusätzliche Übungen machen.

7.1.2 Schulischer und erzieherischer Kontext

Andere Faktoren, die einen Einfluss auf den verfrühten Abbruch der schulischen Karriere haben können, stehen im Zusammenhang mit dem schulischen und erzieherischen Kontext. Dieser befasst sich mit der Lernkultur in der Schule, deren Struktur und der akademischen Dynamik.

Einer der Faktoren, die nach Sánchez den größten Einfluss auf die Bildung der Schüler/-innen haben kann, ist das Alter der Einschulung. Ein früher Eintritt in den Kindergarten kann laut ihm vor allem soziokulturelle Unterschiede ausgleichen. Er erlaubt es den Gesellschaftsschichten, die ihren Kindern nicht ausreichend finanzielle Unterstützung geben können, Nachteile auszugleichen, in dem ihre Kinder, durch früheren Kontakt mit der spanischen Sprache, eine höhere Erfolgsrate im Schulsystem zu haben. Laut seiner Untersuchung treten Kinder im Durchschnitt im Alter von 3,5 Jahren in das Schulsystem ein. 52,1% der Kinder werden mit einem Alter von 3 Jahren eingestuft, entsprechen also dem Durchschnitt in Melilla 41,1% sogar schon vor dem dritten Lebensjahr. (Sánchez Fernández, 2013, S. 125) Im Vergleich zum Rest Spaniens ist dies sehr spät, wie bereits im

Kapitel 6 beschrieben. Ebenfalls gibt es einen Unterschied zwischen den kulturellen Gruppen, so werden Kinder berberischer Familien später eingeschult. (Puertas, 2008², S. 12) Generell kann gesagt werden: je früher Kinder den Kindergarten besuchen und somit mit der Unterrichtssprache in Berührung kommen, umso weniger Nachholbedarf haben sie im sprachlichen Bereich.

Eine andere Variable die in diesem Bereich untersucht wurde, ist die Anzahl der Schüler/-innen in einer Klasse. Kinder und Jugendliche, die keine große Selbstmotivation besitzen, könnten durch die überfüllten Klassen, darunter leiden, dass die Lehrperson ihnen weniger Aufmerksamkeit entgegen bringen kann. Die Ergebnisse zeigen, dass 58% der Befragten in Klassen unterrichtet werden, in denen mehr als 25 Schüler/-innen untergebracht sind. (Sánchez Fernández, 2013, S. 126) Dies zeigte sich bereits in der Statistik der spanischen Regierung: Die Schüleranzahl ist deutlich höher als im spanischen Durchschnitt. Eine große Rolle spielt dabei die große Zahl Jugendlicher, die in Melilla leben und die geringe Anzahl an Schulen in Relation dazu. Die Aufmerksamkeit der Lehrenden gegenüber Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen ist sehr gering, 43,2% der Befragten stellen fest, dass sie in ihrer Situation nie Hilfe erhalten. Dies ruft in 53,8% der Jugendlichen das Gefühl hervor, dass sich niemand für sie interessiert und, dass sie für die Schule den sprichwörtlichen „Klotz am Bein“ symbolisieren. Jene Gruppe die Hilfe erhält, bekommt diese im Großteil von Professoren/-innen und Tutoren/-innen, gefolgt von weiterem Personal der Schule. Es zeigt sich, dass sich vor allem die Tutoren/-innen am Ehesten für die Schüler/-innen verantwortlich fühlen. (Sánchez Fernández, 2013, S. 126-128)

Die Aufgabe der Professoren/-innen geht über die Vermittlung von Wissen hinaus, so sind sie auch für den Erfolg der Schüler/-innen zu einem Teil mitverantwortlich. Ein Aspekt der darüber hinausgeht, ist die Wahrnehmung die der Jugendliche glaubt, dass sein/seine Professor/-in, ihm gegenüber hat. Ein engagierte/-r Professor/-in, der seine Schüler/-innen nicht erreicht, es nicht schafft ein Vertrauensverhältnis zu ihnen aufzubauen, wird nicht so großen Einfluss auf sie haben, wie ein anderer. (Sánchez Fernández, 2013, S. 129) Auch die Einstellung des Professors gegenüber seinen Schüler/-innen spielt eine große Rolle. So erforschten Rosenthal und Jacobson den Pygmalion Effekt, der besagt, dass die geringen Erwartungen eines Lehrers bezüglich seiner Schülerinnen und Schüler sich erfüllen werden. (Baudson, 2011) Aufgrund dieser Annahme stellt sich heraus, dass sich nur 29,1% der

Befragten von ihren Professoren motiviert fühlen zu lernen. 23,7% merken, dass der Lehrende ihre Mühen schätzt. 68% der Jugendlichen meinen, dass ihnen Materialen und Unterstützung beispielsweise in Form von Stipendien fehlen. Obwohl berberische Eltern noch öfters das Gespräch mit den Lehrer/-innen suchen als spanische -, weist ein Großteil (63%) aus, dass die Kommunikation zwischen Lehrer/-innen und Eltern nur mangelhaft bzw. gar nicht vorhanden ist.

7.1.3 Familiärer und sozialer Kontext

Ein weiterer großer Punkt, der in der Umfrage von Sánchez bearbeitet wird ist der familiäre und soziale Kontext der Schüler/-innen, die ihre Schullaufbahn frühzeitig abbrechen. Das sozioökonomische Niveau der Eltern und auch die Bildung der Eltern, vor allem die der Mutter, spiegeln sich in den Ergebnissen der Kinder wieder. Dies bestätigt der Pisa-Bericht aus dem Jahr 2003. Das Bildungsniveau der Mutter ist ein wichtiger Grund, jedoch nicht vorrangig für den schulischen Erfolg der Kinder. Weitere Faktoren, die den schulischen Werdegang beeinflussen kann, sind die Freunde und die soziale Gruppe. (Sánchez Fernández, 2013, S. 129)

Abgesehen von der eigenen Einstellung gegenüber dem Lernen, ist auch jene des sozialen Umfeldes von großer Bedeutung. In diesem Zusammenhang spielen auch die Arbeitsbedingungen, die die jeweiligen Schüler/-innen zu Hause vorfinden, eine große Rolle. 27,2% der Befragten antworten, dass sie keine bzw. wenig Zeit zu Hause zum Lernen haben, weil sie ihre Familie unterstützen müssen und nicht weil sie an spielerischen Aktivitäten der Schule teilnehmen oder eine religiöse Einrichtung besuchen. (Sánchez Fernández, 2013, S. 130) Im familiären Kontext finden sich auch diverse Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Europäisch stämmige Jugendliche empfinden, dass sie zu Hause ausreichend Zeit und einen angemessenen Platz für die Hausübungen haben. Dies erklärt auch die erhöhte Anzahl an Bibliotheksbesuchen bei den Berber/-innen, da sie durch weniger Platz zu Hause gezwungen sind, auf andere Plätze auszuweichen. In den meisten Fällen geben europäische Jugendliche auch an, dass ihre Eltern für sie mehr Zeit aufwenden. (Sánchez Fernández, 2013, S. 171-172)

Ein weiterer Einflussfaktor könnten familiäre Probleme darstellen, dies wird aber von den Befragten nicht bestätigt. So leben 69,8% der Befragten in einer Familie, in der kein Familienmitglied Probleme mit der Gesundheit, Drogen und der Justiz hat. 94% der Teilnehmer/-innen geben an mit beiden Elternteilen zu leben. Bei den verbleibenden 6% ist in den meisten Fällen ein Elternteil verstorben. Insofern kann hier festgehalten werden, dass die Betroffenen in einem intakten Familiensystem aufgewachsen. Der einzige Faktor, der festgestellt werden kann, der sich negativ auf den Schulerfolg auswirken könnte, ist jener, dass die Eltern nicht sehr viel Zeit für ihre Kinder aufwenden. Ein weiterer Grund für die fehlende Motivation der Schüler/-innen zum Lernen könnte die hohe Arbeitslosenrate und die fehlende Schulbildung der Eltern sein. So arbeiten im Falle von Melilla 40% der Väter in einem eigenen Unternehmen, jedoch ohne eine besondere Ausbildung dafür gemacht zu haben. Im Fall der Mütter hingegen widmen sich 45% der Familie ohne eine weitere Arbeit zu verrichten. Aufgrund dieser Verhältnisse kommt Sánchez zu dem Ergebnis, dass die meisten Familien in Melilla mit einem gesamten Einkommen zwischen 1000 und 1499 € ihr Leben finanzieren müssen. (Sánchez Fernández, 2013, S. 131-132) Die Anzahl der Väter, die ein eigenes Unternehmen haben ist so groß, weil sie aufgrund der geographischen Lage und der sprachlichen Vorteile, da sie in der Kommunikation mit Menschen aus Marokko einen Vorteil haben. Im Handel haben sie eine Tätigkeit gefunden, mit der sie ihre Familie ernähren können. Deswegen werden in Melilla auch die meisten Handelsgeschäfte von Muslimen/-innen geführt. (Meyer, 2005, S. 144)

Berberische Jugendliche nehmen öfters an religiösen Feiern teil. Was den familiären Bereich noch beeinflusst, ist, dass bei vielen Jugendlichen dieser Herkunft die Eltern zum Zeitpunkt des Schulabbruches arbeitslos sind. Dies betrifft sowohl Mütter als auch Väter zu einem gleich erhöhten Wert im Vergleich zur anderen Kulturgruppe, wobei berberische Mütter den höchsten Anteil (60%) an der Arbeitslosenrate haben. Das hat ebenso einen Einfluss auf das Einkommen der verschiedenen Familien. So ist es bei europäischen Familien um einiges höher als bei den anderen, im Durchschnitt über 1000€, hingegen bei berberischen Familien unter 999€. (Sánchez Fernández, 2013, S. 173-174)

Die Ausbildung der Eltern spielt eine große Rolle für die Kinder. In dieser Studie kommt man zum Ergebnis, dass die Bildung der Mutter Großteils niedriger ist als jene der Väter. Ein signifikanter Teil der Väter und Mütter hat eine Ausbildung, die sich mit dem Niveau

der Grundschule vergleichen lässt. Zwischen den beiden kulturellen Gruppen gibt es sehr große Unterschiede im Bereich des Bildungsniveus. (Sánchez Fernández, 2013, S. 131) Eltern europäischer Herkunft haben tendenziell eine bessere Ausbildung als jene der Berber/-innen. 43,8% der berberischen Mütter können keinen Schulabschluss aufweisen, haben deswegen nur wenige Kenntnisse in Mathematik und Schrift. 36% der Eltern mit europäischem Hintergrund haben einen Abschluss in der Oberstufe. Bei den Müttern drückt sich dieses Phänomen ebenfalls sehr stark aus, so haben 31% der europäischen einen Abschluss der Sekundarstufe im Vergleich zu 13,8% der Berberinnen. 46,2% von den zuletzt genannten haben keine Schulbildung, auf europäischer Seite nur 5,7%. (Sánchez Fernández, 2013, S. 151-153)

Der Unterschied zwischen Berber/-innen und Europäer/-innen liegt in diesem Bereich vor allem in den sozialen Differenzen. So haben Berber/-innen aufgrund ihrer sozialen Stellung nicht dieselben Möglichkeiten. Dass die Eltern bezüglich der Ausbildung einen schlechteren Standpunkt haben, zeigt sich auch in ihren Berufen und somit auch in der finanziellen Lage in der sie leben. Vor allem Berufe, die eine höhere schulische und universitäre Ausbildung voraussetzen, können somit von dieser gesellschaftlichen Gruppe selten ausgeübt werden. Das wirkt sich auch auf die Motivation ihrer Kinder aus, denn sie lernen von Kindestagen an, dass sie der niederen Schicht angehören. Dadurch, dass ihre Eltern ihnen nicht bei den Hausaufgaben helfen können, einerseits aus sprachlichen Gründen aber auch aufgrund ihrer Bildung, fällt es den Kindern schwer Erfolge im Bildungssystem zu verzeichnen.

Das gespaltene Verhältnis zur Ausbildung von Seiten der Eltern lässt sich auch daran erkennen, dass 67,4% der Befragten angeben, dass ihre Eltern niemals während ihrer ganzen Schullaufbahn in der Schule waren, um sich um die Ergebnisse ihrer Kinder zu erkundigen. Trotzdem bekundeten 63,9% der Eltern, dass sie sich für die Noten der Kinder interessieren. 34,9% der Eltern kontrollieren, ob ihre Kinder die Hausaufgaben erledigen. Bezuglich der Teilnahme der Eltern bei schulischen Aktivitäten wurde festgestellt, dass sie sehr gering ist: 60,9% der Eltern nehmen nie an einem Ereignis teil. In vielen Fällen ist den Eltern die Schulbildung ihrer Kinder wichtig, so wollen sie in 62,1% nicht, dass im Unterricht gefehlt wird und 45,6% bestehen darauf, dass die schulische Ausbildung wichtig für einen zukünftigen Erfolg ist. (Sánchez Fernández, 2013, S. 133-135) Ein weiterer Faktor, der zwischen den einzelnen kulturellen Gruppen unterschiedlich ist, ist das Interesse der Eltern

für den schulischen Erfolg. Berberische Eltern zeigen im Durchschnitt mehr Interesse an der Kommunikation mit den Professor/-innen, hingegen empfinden europäische Eltern es wichtiger, dass ihre Kinder eine gute Ausbildung haben um eine finanziell abgesicherte Zukunft ergreifen zu können. (Sánchez Fernández, 2013, S. 174-176)

Das soziale Umfeld, die Freunde der Schüler/-innen werden oft als ein wichtiger Faktor für den vorzeitigen Abbruch genannt, sowie der Konsum von Drogen und Alkohol. Deswegen untersuchte Sánchez in seiner Umfrage auch diese Faktoren. Ungefähr 50% der Befragten geben an, dass in ihrem Umfeld nie Drogen konsumiert werden, im Vergleich zu 27% in denen der Konsum der Substanzen regelmäßig ist. (Sánchez Fernández, 2013, S. 135) Im Bereich des Wohnortes und der Freunde finden sich in beiden Gruppen keine signifikanten Unterschiede wieder. Der einzige bezieht sich auf die Zugehörigkeit zu einer Bande, Jugendliche berberischer Herkunft sind öfter Anführer einer dieser Gruppen als europäische Schüler/-innen. (Sánchez Fernández, 2013, S. 176-177) Meyer kommt in seiner geographischen Untersuchung zu dem Resultat, dass viele sozial-schwache Familien in ein und demselben Viertel leben und somit auch die Konzentration dieser Kinder in einigen Schulen höher ist. Die Viertel, die am meisten von muslimischen Familien bewohnt werden liegen eher peripher, Christen wohnen meist im Stadtzentrum. Die Viertel, die überwiegend muslimische Bewohner haben sind Cañada de la Muerte, Reina Regente, Crístobal Colón, Cabrerizas Altas, El Príncipe, Barrio Hebreo, El Polígono und Carmen. In diesen Vierteln liegt laut der Statistik aus dem Jahr 1991 der Anteil berberischer Familien zwischen 30 und weit über 60%. (Meyer, 2005, S. 130) Sánchez kommt in seiner Untersuchung zu dem Ergebnis, dass seine Befragten in den Bezirken 3, 4 und 5 leben, in denen der höchste soziale Ausschluss stattfindet, in denen der höchste Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund besteht. Dies hat ebenfalls Einfluss auf das Ansehen der Schule, die besucht wird. So antworten 47% der Befragten, dass ihre Schule negativ betrachtet wird. Zu ihren Freunden/-innen haben sie ein gutes Verhältnis. 29,5% der Teilnehmer dieser Studie sind Mitglied einer Bande. Ein Prozentsatz von 52,2% gibt an, dass ihre Freund/-innen die Schulbildung zum selben Zeitpunkt wie sie abbrechen, auch wenn 55,7% nannten, dass ihre Freunde sie dazu überreden wollen weiterhin die Schule zu besuchen. (Sánchez Fernández, 2013, S. 136-137)

7.1.4 Die Entscheidung des Abbruchs

Die vorher genannten Beweggründe der Schüler/-innen führen zu der Entscheidung des Abbruchs. Einige von ihnen geben an, dass sie diese Entscheidung bereuen, während andere meinen, dass sie aufgrund der familiären Verhältnisse keine andere Möglichkeit haben. Fernández untersucht in seiner Studie vor allem den Zeitpunkt, zu dem die Jugendlichen ihre Schullaufbahn abbrechen und den akademischen Grad den sie zum Zeitpunkt der Umfrage besitzen. (Sánchez Fernández, 2013, S. 137)

Über das durchschnittliche Alter, in dem die Ausbildung abgebrochen wird, geben die Befragten an, dass sie zwischen 16 und 23 Jahre alt sind. 16,6 % brechen vor dem 16. Lebensjahr ab. 32% der Schüler/-innen brechen ihre Ausbildung in der dritten Klasse der ESO ab. 30,8% geben an, dass sie zum aktuellen Zeitpunkt keinen akademischen Grad besitzen. (Sánchez Fernández, 2013, S. 137-138) Berberische Schüler/-innen brechen ihre Ausbildung mit 16,5 Jahren früher ab, als ihre europäischen Mitschüler/innen (17,3 Jahre). Die Schulstufe in der die meisten Jugendlichen die Schule abbreche, ist die 3º ESO, wobei bereits 6% der berberischen Jugendlichen die Schule in der Primaria abbrechen. (Sánchez Fernández, 2013, S. 180)

Auf die Frage, wer sie zu der Entscheidung bewegt, antworten knapp 80%, dass sie die Entscheidung alleine treffen, ohne dass ihnen dabei jemand einen Ratschlag gibt. In den 12,4%, in denen sich die Jugendlichen einen Ratschlag geben lassen, bekommen sie diesen von Freunden (53,2%), die Person mit dem meisten Einfluss ist der/die Professor/-in. (Sánchez Fernández, 2013, S. 138-139) Die Entscheidung, dass die Schule abgebrochen wird, treffen die europäischen Schüler/-innen meist selbst, die berberischen Befragten lassen sich öfters von anderen beratschlagen. (Sánchez Fernández, 2013, S. 181)

Die persönlichen Gründe sind in einem Drittel der Fälle, dass sie nicht mehr lernen wollen und, dass sie zu Arbeiten beginnen möchten (20,7%). Weitere Motive sind, dass in 56,3% der Fälle, die Schüler/-innen kein Interesse für den zu erlernenden Stoff aufbringen können, aber auch Probleme im sozialen familiären Bereich (43,7%) sie dazu bewegen, dass sie für die Schule wenig Aufmerksamkeit aufbringen können. Sobald die Entscheidung getroffen ist, bereuen 71,6% diesen Entschluss. Viele Jugendliche bzw. junge Erwachsene erkennen im Nachhinein die Wichtigkeit der Schulausbildung. Dies liegt vor allem daran, dass es aktuell in Melilla sehr schwierig ist einen Job zu finden, da früher viele Jugendliche

nach dem Abbruch der Schule für das Militär arbeiteten, was heutzutage nicht mehr möglich ist, da auch dazu die Matura notwendig ist. 81,1% der Befragten würden aktuell wieder eine Ausbildung beginnen, wenn sie dazu die Möglichkeit hätten. Diese Aussage führt zu der Erkenntnis, dass in Melilla entweder die Möglichkeit fehlt nachträglich eine Ausbildung zu beginnen und/oder es aufgrund der finanziellen Situation oftmals nicht möglich ist auf das Einkommen zu verzichten. Bekämen diese Menschen die Möglichkeit die Schule positiv abzuschließen, so würden sie in einem Drittel der Fälle einen Universitätsabschluss machen. Jene Jugendlichen, die den Entschluss nicht bereuen, die Schule abgebrochen zu haben, geben an, dass es aufgrund persönlicher Schwierigkeiten, der Motivation und externer Gründe nicht möglich sei weiter zu lernen.

Obwohl die Jugendlichen die Schullaufbahn abbrechen, fehlt es ihnen nicht an Selbstwert, denn 78,4% in Melilla geben an, dass sie es sehr wohl schaffen könnten eine Schulausbildung abzuschließen, wenn sie nur wollen. Jener Teil, der sich dazu bekennt, keine Ausbildung abschließen zu können, meint, dass es daran liegt, dass Lernen ihnen nicht liegt, dass sie nicht die nötige Veranlagung besitzen und dass ihnen die Motivation fehlt. Zum Abschluss fragt Sánchez nach der Wichtigkeit eines Schulabschlusses. Die Befragten antworteten, dass sie für einen guten Arbeitsplatz eine Schulausbildung wichtig ist, in diesem Fall hat sich die Meinung dieser ab dem Zeitpunkt, in dem sie die Entscheidung treffen, stark verändert. (Sánchez Fernández, 2013, S. 138-142)

7.1.5 Der Einstieg in die Arbeitswelt

Wie bereits erwähnt, gibt es in Melilla eine der höchsten Arbeitslosenraten in Spanien, die den Einstieg nach einer abgebrochenen Schulausbildung noch erschwert. Von den befragten Jugendlichen arbeiten tatsächlich 39,1%. 2,4% arbeiten von Zeit zu Zeit und 21,9% der Befragten geben an nicht berufstätig zu sein. Diese Zahl ist weitaus weniger alarmierend wie in Ceuta mit 65,2%. Hierbei muss noch erwähnt werden, dass 62 Personen auf diese Frage keine Antwort geben und somit zu jenen gezählt werden können, die nicht arbeiten. Dadurch erhöht sich der effektive Prozentsatz jener, die nicht arbeiten, auf 36,7%. Die Hälfte der Teilnehmer/-innen der Umfrage gibt an, in weniger als 6 Monaten einen Arbeitsplatz zu finden. Der Großteil der Befragten 42,42% arbeitet als Selbstständige/-r ohne Qualifikationen, ein Drittel der Befragten im öffentlichen Dienst

(Polizei, Postbote/-in). (Sánchez Fernández, 2013, S. 142-143) Bei den Ausbildungen, die sie zur Zeit der Umfrage beendet haben, gibt es ebenfalls klare Unterschiede. Europäische Jugendliche haben tendenziell höhere Qualifikationen. Die berberische Gruppe ohne jegliche Form von Schulabschluss ist doppelt so groß wie die europäische Vergleichsgruppe. Unter jenen, die als Técnicos Superiores¹⁶ arbeiten, sind die beiden gesellschaftlichen Gruppen gleich verteilt. Im Nachhinein sind mehr Europäer/-innen als Berber/-innen unzufrieden mit der Entscheidung die Schule abzubrechen. (Sánchez Fernández, 2013, S. 180-182) Ein Drittel der Befragten gibt an öfters als zweimal den Job gewechselt zu haben. Ca. 30% sind noch in demselben Job tätig wie zu Beginn. Durch den Wechsel der Arbeit hat sich für gut die Hälfte die Lebenssituation verbessert, für den Rest blieb sie einigermaßen gleich. Bezuglich des Gehaltes der Befragten ergibt sich, dass 56,3% unter 1000€ (davon 34% unter 600€) monatlich verdienen, 30% verdienen zwischen 1000€ und 1400€. Von jenen Personen die zum Zeitpunkt der Befragung arbeitslos sind stellt sich heraus, dass 60% Arbeit suchen, jedoch keine finden. Nur 14,3% belegen Kurse, solange sie keine Arbeit finden. 8,6% sind inaktiv, da sie sich in Karenz befinden. (Sánchez Fernández, 2013, S. 142-144)

Beim Eintritt in die Arbeitswelt finden sich ebenfalls Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Aktuell ist die Gruppe der Europäer/-innen die arbeiten größer als jene der Berber/-innen. Zwischen den beiden finden sich jedoch keine Differenzen bezüglich der Bezahlung im mittleren Bereich (zwischen 600 und 999 €). Über einem Einkommen von 1000€ ist die Gruppe der Europäer/-innen besser verdienend, der Großteil der Arbeitnehmer/-innen die unter 600€ verdienen gehört zu den Berber/-innen. (Sánchez Fernández, 2013, S. 183-184) Vor allem im Bereich der Arbeitssuche ist die Situation sehr unterschiedlich zwischen Berber/-innen und Europäer/-innen. Jobs im öffentlichen Dienst werden eher von Einwohner/-innen der spanischen Halbinsel ausgeführt, als von berberischen Arbeitnehmer/-innen. Im Baugewerbe und der Gastronomie haben bis vor einigen Jahren Menschen aus dem berberischen Kreis einen sicheren Arbeitsplatz gefunden, heute ist dies jedoch anders. Es finden sich nur mehr begrenzt Arbeitsplätze in diesem Bereich. Dies liegt auch daran, dass Menschen von der spanischen Halbinsel

¹⁶ Técnico Superior ist eine Form von Facharbeiter, die eine hohe Qualifikation aufweist. Eine eindeutige Übersetzung für diesen Begriff ist nicht möglich, da es in Österreich keine ähnliche Form von Ausbildung gibt.

oftmals eine bessere Qualifikation aufweisen und somit eher eine Chance auf einen Job haben. Ein weiteres Problem stellen die illegalen Arbeiter/-innen aus Marokko dar. Diese weisen zwar oft eine genauso mangelhafte Ausbildung auf, wie Schulabrecher/-innen aus Melilla, jedoch arbeiten sie für weniger Geld und werden somit als billige Arbeitskräfte bevorzugt. Arbeiter/-innen beiden Geschlechtes pendeln täglich über die Grenze nach Melilla. Die Dunkelziffer ist sehr hoch, bei den Frauen schätzt man ca. 1000 bis 3000, die in Familien als Haushälterinnen arbeiten. (Meyer, 2005, S. 143) Ein weiterer Faktor der die Situation am Arbeitsmarkt in Melilla beeinflusst ist der „kleine Grenzverkehr“. Darunter versteht sich der Grenzverkehr zwischen der Stadt und den umliegenden Regionen in Marokko: die illegale Ausfuhr von Waren. Der Grund für diesen florierenden Markt ist, dass Melilla steuerbegünstigt ist und dadurch für die umliegenden Orte in Marokko der „Import“ kostengünstiger ist als der Kauf einheimischer Produkte. Begünstigt wird dieser Handel auch dadurch, dass Marokkaner/-innen, die im Umland wohnen, nur mit dem Personalausweis, ohne Visum in die Stadt einreisen dürfen. Diese Menschen verdienen sich durch den Transport der Waren, den sie Großteils bei muslimischen Händler/-innen kaufen, ihren Lebensunterhalt. (Meyer, 2005, S. 146)

7.2 Der Schulabbruch aus genderspezifischer Sichtweise

	Ambos sexos	Hombres	Mujeres
	2014	2014	2014
TOTAL	21,9	25,6	18,1
Andalucía	27,7	31,0	24,2
Aragón	18,4	18,6	18,2
Asturias (Principado de)	13,6	15,9	11,1
Baleares (Illes)	32,1	37,6	26,2
Canarias	23,8	26,4	21,1
Cantabria	9,7	12,1	7,0
Castilla y León	16,8	21,0	12,4
Castilla-La Mancha	22,2	25,8	18,5
Cataluña	22,2	26,7	17,5
Comunitat Valenciana	23,4	28,3	18,0
Extremadura	22,9	29,9	15,5
Galicia	18,5	21,7	15,2
Madrid (Comunidad de)	18,3	21,0	15,7
Murcia (Región de)	24,1	28,3	19,6
Navarra (Comunidad Foral de)	11,8	13,9	9,5
Pais Vasco	9,4	11,8	7,0
Rioja (La)	21,1	28,0	14,2
Ceuta	29,5	38,4	21,4
Melilla	19,6	25,6	14,5

Abbildung 16 durchschnittliche Schulabbruchsraten nach Geschlechtern und Regionen¹⁷

Diese Tabelle gibt eine Übersicht über die Rate des verfrühten Schulabbruches aufgegliedert nach den Geschlechtern. Bereits hier fällt auf, dass die Rate bei den Frauen in ganz Spanien niedriger ist als jene der Männer. Für den Fall Melilla trifft dies ebenfalls zu, so übersteigt die Rate der Männer jene der Frauen um circa 11%. Für die männlichen Schüler heißt dies, dass jeder vierte die

Schulausbildung verfrüht abbricht.

Fernández wertet in seinem Buch über den Schulabbruch seine Ergebnisse auch bezüglich des Geschlechts der Teilnehmer/-innen aus. Nachdem die bisherigen Ergebnisse seiner Studie sehr detailliert aufgelistet wurden, werden in diesem Teil nur mehr die aussagekräftigen Aspekte näher betrachtet, um zu ermitteln, ob es einen Unterschied zwischen Männern und Frauen beim Schulabbruch gibt. In der Studie wurden für Melilla ein größerer Anteil an Frauen (51,5%) befragt. Dies liegt daran, dass es für Fernández nicht möglich war ausreichend männliche Teilnehmer zu finden.

Grundlegend kann bereits gesagt werden, dass sich im Bereich des Alters, der kulturellen Herkunft, dem Eintrittsalter in das Schulsystem, dem Ausbildungsniveau der Eltern und der Verwendung der verschiedenen Sprachen im Alltag keine großen Unterschiede feststellen lassen. Bei den Kindern, die die Teilnehmer/-innen haben, wurde herausgefiltert, dass 24% der Frauen Mütter sind, im Vergleich zu 7% der Männer, die Väter sind.

¹⁷ Quelle:

<http://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?path=/Formacionyml/EPA/Indi/I0/&file=Indi01.px&type=pcaxis&L=0> (Zugriff: 24.03.2015)

Frauen haben im Bereich des Leseverständnisses und der Schrift weniger Probleme als Männer. Schülerinnen sind im Durchschnitt motivierter ihre Hausübungen zu erledigen, die notwendigen Materialien mit in die Schule zu bringen und im Unterricht aufzupassen. Weiters bringen sie dem/der Professor/-in größeren Respekt gegenüber, stören weniger im Unterricht und werden weniger oft devp,m Unterricht verwiesen. Dies bestätigt sich auch in Motivation gegenüber dem Lernen. Frauen sind motivierter zu Hause zu lesen und Familienmitglieder um Hilfe zu fragen.

Bei der Frequenz der Verwendung der beiden Sprachen verhalten sich beide Geschlechter gleich: Männer und Frauen geben beider Maßen an, sowohl Spanisch als auch Tamazight in der Kommunikation mit Freunden und Familie zu verwenden. Ein signifikanter Unterschied besteht jedoch in der quantitativen Verwendung, Männer geben an öfter Tamazight zu gebrauchen als Frauen.

Schülerinnen haben öfters das empfinden, dass sich Tutor/-innen um sie kümmern, als ihre männlichen Kollegen. Auch fühlen sich Schülerinnen von ihren Professor/-innen mehr motiviert. Männer hingegen hatten öfters das Gefühl von den Lehrenden abgelehnt zu werden.

Frauen nehmen öfters an Clubs und Vereinen teil als Männer, obwohl bei beiden Geschlechtern zu beobachten ist, dass die Teilnahme in beiden Fällen sehr gering ist. In der Familie haben Frauen das Gefühl, dass ihnen von ihren Eltern mehr Zeit und Aufmerksamkeit gegenübergebracht wird als ihren männlichen Familienmitgliedern.

Männer und Frauen brechen die Schule zu einem ähnlichen Zeitpunkt ab (um die 17 Jahre). Bezuglich des aktuellen akademischen Grades gibt es sehr wohl Unterschiede: Männer arbeiten öfters als *Técnico de Grado Medio*¹⁸, Frauen haben öfters die Matura bzw. arbeiten als *Técnico de Grado superior*.

Bei der Entscheidung bezüglich des Schulabbruchs geben Frauen mit 12% öfter an, dass sie diese nicht autonom treffen. Im Nachhinein ärgern sie sich auch öfter darüber, die Schule abgebrochen zu haben. Danach ist der Unterschied zwischen beiden Geschlechtern nicht sehr groß. Beide geben an in etwa demselben Zeitraum eine Arbeit zu finden. Lediglich in

¹⁸ zu vergleichen mit einem Fachschulabsolvent

der Entlohnung gibt es größere Unterschiede, Männer verdienen besser. (Sánchez Fernández, 2013, S. 145-153)

Aus den durch diese Studie erhaltenen Daten lässt sich somit kein großer Unterschied bezüglich Männer und Frauen erhalten. Das heißt, dass lediglich die Frauen eine höhere Motivation für die Schule aufweisen als die Männer. Frauen bereuen vielleicht öfter ihre Entscheidung abzubrechen, da sie nicht dieselben Verdienstmöglichkeiten haben wie Männer. Auch ein Bereich, der in der Analyse von Sánchez vernachlässigt wird ist jener, dass wahrscheinlich einige Frauen wegen ihren Kindern nicht mehr in die Schule gehen konnten.

8 Conclusio

In meiner Arbeit habe ich versucht anhand einer Darstellung der verschiedenen Sprechergruppen in Melilla meine Forschungsfragen zu beantworten. Weiters möchte ich noch auf Fragen eingehen, die mir bei der Bearbeitung des Themas eingefallen sind, Fakten die interessant zu hinterfragen sind, jedoch über die genaue Recherche und Bearbeitung in dieser Arbeit hinausgehen würden.

Der erste größere Teil der Arbeit beschäftigte sich mit der Stadt Melilla an sich, wie sie aufgebaut ist und wie sie sich charakterisieren lässt. Sie befindet sich an der Nordküste Marokkos, hat ca. 81.000 Einwohner und gehört seit Ende des 14. Jahrhunderts zu Spanien. In der Geschichte hatte sie als Militärstützpunkt eine wichtige Bedeutung und wurde erst mit dem Ende des 19. Jahrhunderts für die Zivilbevölkerung zugänglich. Ab diesem Zeitpunkt wandern Spanier/-innen, Juden/Jüdinnen, Muslime/-innen und andere kleine gesellschaftliche Gruppen ein, die mit sich ihre eigene Sprache in die Stadt bringen. Dieses Zusammenleben der vier Kulturen zeichnet die Stadt aus und macht sie dadurch sehr einzigartig.

Eine der Fragen, die ich mir vor dem Schreiben dieser Arbeit zu diesem Thema überlegt habe, war folgende: Wie beeinflusste die geschichtliche Entwicklung Melillas die Sprachenlandschaft? Die geschichtliche Entwicklung beeinflusste Melilla sehr stark. Dazu zählt auch die Entwicklung die vor der Eroberung durch die Spanier Ende des 14. Jahrhunderts stattfand. Bis dahin nimmt man an, dass Berbervölker diese Gegend besiedelt haben und eine Variante des heutigen Tamazight gesprochen wurde. Durch die Präsenz der Spanier/-innen veränderte sich dies jedoch und es wurde das Spanische nach Melilla gebracht. Diese Sprache war für viele Jahre die einzige, die präsent war. Erst als die Stadt für die zivile Bevölkerung geöffnet wurde, veränderte sich die Situation. Wie schon im vorigen Absatz erwähnt kamen Spanier/-innen, vor allem aus der Region Andalusiens, Juden/Jüdinnen, Muslime/-innen aus dem Umland Marokkos und Inder/-innen und veränderten somit die sprachliche Situation: es entstand eine sprachliche Vielfalt. Geprägt wird diese Situation durch die amtliche Monokultur des Spanischen, das in der Amts- und Schulsprache verankert ist und neben sich keine andere Sprache anerkennt. Trotzdem beeinflussen das gesellschaftliche Leben in der Stadt auch die anderen Sprachen, da die Menschen, die zu den jeweiligen Kulturreihen gehören, noch immer ihre Muttersprache

pflegen und diese somit einen großen Anteil an der kulturellen Prägung der einzelnen Menschen hat. Einen anderen Stellenwert hat in diesem Zusammenhang das Tamazight, das die Muttersprache der berberischen Bevölkerung in dieser Stadt bildet. Unklar in diesem Zusammenhang ist jedoch, welcher Anteil der Berber/-innen auch Arabisch als Muttersprache hat. Dies wurde in keiner Literatur, die ich zu diesem Thema gelesen habe, thematisiert. Man geht davon aus, dass ca. 60% der Bevölkerung berberischen Ursprungs sind und somit eine andere Muttersprache haben, als der europäisch stämmige Anteil. Dies wird im Autonomiestatut von Melilla nicht erwähnt, in diesem wird lediglich eine sprachliche Vielfalt anerkannt, es wird aber keine Sprache namentlich genannt.

Als ich herausgefunden habe, dass Melilla eine autonome Stadt ist und keine autonome Region, wie es sonst in Spanien üblich ist, ergab sich für mich die Frage, warum es nicht möglich ist, dass diese Stadt denselben Status bekommt. Um eine Antwort auf meine Frage zu bekommen musste ich jedoch sehr lange warten, denn erst als ich bereits im Fertigstellen der Arbeit war, habe ich in dem Artikel von Knoerrich gelesen, dass es von dem damaligen Ministerpräsident nicht gewünscht war. Er war besorgt, dass die berberische/muslimische Bevölkerung einmal quantitativ größer sein könnte als die spanische und sie mithilfe eines Referendums die „Rückkehr“ zu Marokko verlangen. Weitere Gründe, die man in der Literatur findet, belaufen sich auf die geographische Größe der Stadt und die relativ kleine Bevölkerungszahl.

In Bezug auf diese Frage ergab sich für mich sogleich die nächste: Warum hält Spanien an einem Gebiet fest, dass wirtschaftlich nicht sehr rentabel ist und großteils von den Subventionen der Regierung lebt? Meine Antworten auf diese Frage bestehen aus persönlichen Hypothesen, denn während meiner Recherche habe ich darauf keine Antwort gefunden. So klingt es für mich sehr logisch, dass die spanische Regierung Bedenken hat, sollte sich Melilla in der Situation befinden, dass sie an Marokko angeschlossen werden, würde der Druck bezüglich Ceuta noch größer werden. Ceuta bildet aufgrund der geografischen Lage das Gegenstück zu Gibraltar, diese beiden bilden die Grenze zum Atlantik auf der einen Seite und dem Mittelmeer auf der anderen. Bleiben Ceuta und Melilla bei Spanien, sind sie somit Teilgebiete der europäischen Union und die EU kontrolliert weiterhin diese Grenze (Meerenge von Gibraltar). Würden Ceuta und Melilla zu Marokko gehören, so wäre dies nicht mehr der Fall und die Möglichkeiten der Kontrolle

wären weitaus geringer als sie heutzutage sind. Ein weiterer interessanter Aspekt in diesem Zusammenhang ist der Schmuggel der Güter zwischen Melilla und dem umliegenden Marokko. Dieser ist ein „offenes Geheimnis“, so wird auch in den Medien davon berichtet, dagegen unternommen wird jedoch nichts. Meiner Meinung nach ist der Grenzverkehr auch sehr vorteilhaft für das spanische Wirtschaftssystem und so wird vielleicht der Betrag wieder eingenommen, der für den Erhalt der Stadt notwendig ist. Auch dieser kleine Grenzhandel, wie er in diversen literarischen Werken genannt wird, könnte ein weiterer Grund sein, warum sich Spanien von Ceuta und Melilla nicht trennen möchte. Früher war das Militär noch ein weiterer Aspekt, da speziell Menschen aus den unteren gesellschaftlichen Schichten darin eine Möglichkeit des Aufstiegs sahen und somit in der Stadt viele Anwärter für das Heer angeheuert werden konnten. Das ist heute nicht mehr der Fall, da für den Eintritt der Abschluss der ESO gefordert wird und diesen viele Menschen dieser Gesellschaftsschicht nicht aufweisen können.

Die dritte Frage, die ich mir vor der Erstellung der Arbeit gestellt habe war: Wie ist die Sprache in den einzelnen gesellschaftlichen Schichten verankert? Diese Frage lässt sich aus verschiedenen Sichtweisen beantworten. Einerseits aus Sicht der kulturellen Gruppen, in denen es sehr große Unterschiede gibt. So sprechen Berber/-innen in den meisten Fällen als Muttersprache entweder Tamazight oder Arabisch und spätestens in der Schule erlernen sie auch noch Spanisch, das für die offizielle Kommunikation und einen sozialen Aufstieg unumgänglich ist. Spanier/-innen lernen meistens keine der Sprachen, die noch mit hoher Frequenz in diesem Gebiet gesprochen wird. In der Literatur findet man Hinweise darauf, dass die ältere Generation der Menschen europäischen Hintergrunds zumindest passiv dem Tamazight mächtig waren, das heißt, dass sie die andere kulturelle Gruppe verstehen konnten, jedoch nicht in Tamazight oder Arabisch antworten konnten. Mit dem „Aussterben“ dieser Generation wird dieses Phänomen ebenfalls weniger und so sprechen Menschen, die Spanisch als Muttersprache haben nur mehr diese Sprache in der täglichen Kommunikation. Alle anderen kulturellen Gruppen, die noch in dieser Region leben, sind ebenfalls gezwungen Spanisch zu erlernen, um kommunizieren zu können. Eine andere Möglichkeit der Beantwortung dieser Frage ist bezugnehmend auf die sozialen Schichten. Arabisch und Tamazight werden von jenem Teil der Bevölkerung gesprochen, der finanziell sehr abgeschlagen ist. Nur wenige Berber/-innen sind in den höheren

gesellschaftlichen Schichten präsent. Einwohner/-innen europäischer Abstammung sind oftmals sehr wohlhabend und somit in der oberen Schicht.

Ein Aspekt, der mir bei der Bearbeitung dieses Themas aufgefallen ist, ist jener der offiziellen linguistischen Situation. Warum ist nur Spanisch als offizielle Sprache anerkannt und nicht wie in vielen anderen Regionen Spaniens eine Kooffizialität möglich? Die Beantwortung dieser Frage ist nicht sehr einfach und kann großteils nur durch meine persönliche Einschätzung beantwortet werden. Auf die offizielle Antwort dieser Frage wurde bereits in meiner Arbeit eingegangen, diese besagt, dass der Grund für die linguistische Monopolstellung des Spanischen im Autonomiestatut steckt. Wie ebenfalls schon in meiner Darstellung besprochen, gab es bereits mehrere Versuche das Tamazight zur offiziellen Sprache neben Spanisch zu machen, diese waren aber bis jetzt nicht erfolgreich. Laut meiner eigenen Einschätzung muss es jedoch dazu kommen, dass diese Diskussion wieder aktuell wird, da die berberische Bevölkerung einen immer größeren Anteil in der Stadt ausmacht. Außerdem wurde Tamazight von der UNESCO unter jenen Sprachen eingestuft, die auf mittellange Frist geschützt werden müssen, da sie sonst verloren gehen. Ein Grund der immer wieder genannt wird, ist die fehlende Verschriftlichung des Tamazight. Solange sie nicht verschriftlicht ist und es auch keine Grammatik dafür gibt, kann sie nicht als offizielle Sprache anerkannt werden. Abgesehen davon wird sie in Spanien nicht einmal als Minderheitensprache anerkannt. Aber dies ist nur bedingt richtig, denn in Marokko ist das Tamazight kooffiziell und wird auch in der Schule gelehrt, dementsprechend muss es eine Grammatik und auch Schulbücher in der Sprache geben. Dass es sich wahrscheinlich um eine andere Varietät des Tamazight handelt, ist vielleicht ein Argument, dass dagegen spricht, das Tamazight aus Marokko einfach zu übernehmen. Jedoch könnte es aufgrund dieses bereits vorhandenen Wissens einfacher sein das Tamazight Melillas zu kodifizieren und zu standardisieren. Ein weiteres Problem, das ebenfalls diesen Bereich beeinflusst, ist das fehlende Schriftbild. Dafür würde es verschiedene Möglichkeiten geben, einerseits die lateinische Schriftweise, die vor allem in Melilla den Vorteil hätte, dass die Schüler/-innen nur eine Schrift lernen müssten. Die traditionelle Schriftweise wäre das Tifinagh, die geschichtlich bis in das 3. Jahrhundert vor Christus zurückgeht. Die letzte Möglichkeit wäre das arabische Alphabet, das aufgrund der religiösen Bedeutung für die Muslime/-innen und für viele berberstämmige Menschen

keine große Herausforderung wäre. In Melilla gibt es eine Sprachschule, in der Tamazight als Fremdsprache erlernt werden kann. In den Unterlagen die dort verwendet werden, ist das lateinische Alphabet für die Verschriftlichung in Verwendung. Aufgrund der Aktualität dieses Themas hatte ich bei meinen Recherchen den Eindruck, dass es zwar einige Menschen gibt, die sich dafür einsetzen, im Vergleich zu der Größe der Sprechergruppe ist diese Anzahl jedoch sehr gering. Dies spricht nicht dafür, dass das Vorhaben, das Tamazight kooffiziell werden könnte, in näherer Zukunft umgesetzt werden kann.

Die Berber/-innen werden in Melilla nicht nur durch ihre linguistische Stellung marginalisiert, sondern auch aufgrund ihrer Lebensumstände. Dies sieht man daran, dass es für sie sehr schwierig ist die spanische Staatsbürgerschaft zu erhalten und sie vorher offiziell keine Tätigkeit ausüben dürfen. Damit sie überleben können, ist es somit nur möglich einer illegalen Tätigkeit nachzugehen, die oft darin besteht, dass sie im Bereich des Schmuggels von Waren von Melilla über die Grenze arbeiten. Wird dieses Thema weiterhin so ignoriert kann ich mir vorstellen, dass die „Übermacht“ der Berber/-innen zu einem Konflikt führen könnte. Denn sie werden immer wieder daran festhalten, dass sie rechtlich mit den Menschen europäischer Herkunft gleichgestellt werden.

Der gesellschaftliche Stellenwert der einzelnen Sprachen ist dadurch charakterisiert, dass Spanisch vor allem im öffentlichen Bereich die dominante Sprache ist. Tamazight und Arabisch sind im informellen Kommunikationsbereich die Sprachen, die die größte Anwendung finden. Bedingt durch den Kontakt mit den Menschen des Umlandes und der religiösen Bedeutung der beiden Sprachen finden sie sehr großen Zuspruch. Die anderen Sprachen wie Caló und Hebräisch sind nur von einer Minderheit in Verwendung. Generell kann man von einem gesellschaftlichen Multilingualismus sprechen, da bis auf die Sprechergruppe, die Spanisch als Muttersprache hat, alle Einwohner/-innen mehrere Sprachen, zumindest in einem Kommunikationsbereich, sprechen. Unter den Sprecher/-innen kommt es aufgrund der Dominanz des Spanischen oftmals zu einer Situation der Diglossie. Das heißt, dass es eine dominante und eine dominierte Sprache gibt. Spanisch ist eindeutig die dominante Sprache, dies hat sich auch daraus entwickelt, dass sie die einzige Sprache mit öffentlichem Status ist. Im Falle von Melilla kann man auch von einer Mehrzahl an dominierten Sprachen sprechen, da es aufgrund der Vielfalt zu Kommunikationen verschiedenster Sprechergruppen kommen kann, beispielsweise zwischen einem/einer

Sprecher/-in des Arabischen und einem/-r des Spanischen. Im weitesten Sinn kommt es in dieser Stadt auch zum Sprachverlust, da die Sprecher/-innen des Tamazight, die mittlerweile in der zweiten oder dritten Generation dort leben und aufgrund der Dominanz des Spanischen ihre eigene Muttersprache zugunsten der offiziellen Sprache aufgeben müssen. Dies betrifft vor allem die Generation, die momentan im schulpflichtigen Alter ist.

Das Bild dieser Sprachen, das in der Gesellschaft sehr stark verankert ist, wirkt sich auch auf das Schulsystem der Stadt aus. Dies lässt sich bereits erahnen, da ein Großteil der Kinder eine andere Muttersprache hat, als die Amts- und Bildungssprache Spanisch. Das wirkt sich aus, wenn die Kinder mit dem Bildungssystem aufeinandertreffen und in einer Sprache kommunizieren sollen, mit der sie bis zu diesem Zeitpunkt nur marginal in Berührung gekommen sind. Laut den diversen Schätzungen sind das ca. 60% der Kinder. Dass der Lernaufwand für sie somit größer ist, als für jene, die die Verkehrssprache bereits beherrschen, ist offensichtlich. Umfragen, die unter den Kindergartenpädagogen und – pädagoginnen gemacht wurden, zeigen auf, dass die Kommunikation dadurch sehr stark beeinflusst ist, aber auch andere Bereiche wie zum Beispiel die Disziplin zwischen den kulturellen Gruppen, sehr unterschiedlich ist. Die Auswirkungen von diesem sprachlichen Nachteil finden sich jedoch erst zu einem späteren Zeitpunkt wieder, nämlich in einer sehr hohen Rate an Schüler/-innen, die die Schule vor dem Ende der offiziellen Schulpflicht verlassen.

Um einen Vergleich der Situation des verfrühten Schulabbruches zu geben, habe ich in meiner Arbeit ebenfalls auf die Werte in Spanien verwiesen. Hier lässt sich erkennen, dass Spanien generell eine sehr hohe Abbruchsrage aufweist. Auch im Vergleich innerhalb der europäischen Union belegt Spanien nur einen der hintersten Ränge und hat somit eine sehr hohe Anzahl an Jugendlichen, die die Schule vor dem Ende der Schulpflicht verlassen. Innerhalb Spaniens sind die beiden Enklaven Ceuta und Melilla auch im hinteren Drittel des Rankings zu finden. Bezieht man Werte wie das Alter der Einschulung und die finanziellen Mittel mit ein, so erkennt man, dass Schüler/-innen in Melilla bereits aufgrund dieser beiden Faktoren benachteiligt sind. Diese Situation der Koexistenz von verschiedenen Sprachen, die auch im Schulsystem aufeinander treffen, ist in ganz Spanien einzigartig. Das lässt darauf schließen, dass diese einen sehr hohen Einflussfaktor darstellen, auch wenn in dem Werk von Sánchez-Fernández nur sehr kurz darauf eingegangen wird.

Im Gegensatz zu vielen anderen Personen, die sich mit dem Schulabbruch befasst haben, ist Sánchez nicht der Ansicht, dass der sprachliche Hintergrund ein große Rolle spielt. Für ihn sind es vielmehr Tatsachen, wie zum Beispiel der kulturelle Hintergrund und der damit verbundene Stellenwert der Bildung in der Familie. Ebenfalls unterstreicht er, dass die meisten Schüler/-innen die größten Probleme in Mathematik haben, nicht jedoch in den sprachlichen Fächern. In seiner Studie, hat er herausgefunden, dass beispielsweise Kinder und Jugendliche berberischer Herkunft nicht das Gefühl haben, dieselben beruflichen Chancen zu haben, wie ihre europäischen Mitschüler/-innen. Das liegt meiner Meinung nach an den Erfahrungen und Werten, die sie von ihren Eltern übernehmen. Da diese noch zu der Generation gehören, die vor dem Muslimzensus um jegliche Grundrechte kämpfen mussten und offiziell nicht arbeiten durften, ist es offensichtlich, dass sie eine negative Einstellung gegenüber der aktuellen Situation haben. Oftmals haben die Eltern eine sehr schlechte Schulbildung und können bedingt dadurch ihren Kindern nicht bei den Hausaufgaben helfen. Durch die prekäre finanzielle Situation, die oftmals innerhalb der Familien besteht, ist es ihnen auch nicht möglich den Kindern Nachhilfe oder andere Form von Unterstützung zu finanzieren. Viele Faktoren die Fernández als jene auflistet, die den schulischen Erfolg der Schüler/-innen beeinflussen, können vor allem der niedrigsten gesellschaftlichen Schicht zugeordnet werden. Durch die geschichtliche Entwicklung gehören zu dieser großteils Migranten/-innen und berberische Familien.

Die Entscheidung die Schule verfrüh abzubrechen beeinflusst die Betroffenen meistens das ganze folgende Berufsleben lang. So ist es für sie schwieriger einen Job zu finden, auch wenn viele angeben in den ersten 6 Monaten danach einen gefunden zu haben. Trotzdem denke ich, dass sie ohne jegliche Ausbildung keinen Job finden können, mit dem sie eine Familie ernähren könnten. Früher war diese Situation leichter, da viele Männer danach Arbeit beim Militär gefunden haben. Dies funktioniert heute nicht mehr, da wie bereits oben erwähnt, für den Eintritt der Abschluss der ESO notwendig. Beeinflusst wird diese Situation ebenfalls durch die schlechte wirtschaftliche Situation in Melilla und die nicht vorhandene Industrie, in der dementsprechend keine Hilfsarbeiter/-innen beschäftigt werden können. Ein Einflussfaktor, der in diesem Zusammenhang nicht genannt wird, ist vielleicht der illegale Warenhandel mit Marokko, in dem mit Sicherheit auch Menschen ohne Schulabschluss eine Chance sehen um Geld zu verdienen.

Anhand dieses kurzen Abrisses, der vorher bereits besprochenen Gründe die den Schulabbruch beeinflussen, lässt sich erkennen, dass es eine Vielzahl an Motiven gibt, die eine Rolle spielen. Jedoch können einige auf den sprachlichen Nachteil vieler Schüler/-innen zurückgeführt werden. Beispielsweise können die Probleme in Mathematik auch daher röhren, dass sie in der Grundschule aufgrund sprachlicher Nachteile und den Mehraufwand für die spanische Sprache, nicht genug Zeit hatten die Grundrechnungsarten zu lernen und sich dies erst auf den späteren schulischen Werdegang auswirkt. Zu den verschiedensten Gründen kann abschließend gesagt werden, dass sie vor allem hinsichtlich der verschiedenen Ethnien zusammengefasst werden können, denn deren größtes gemeinsames Merkmal ist die Sprache.

Anschließend habe ich mich gefragt, ob diese Situation zu verändern wäre. Die genaue Bearbeitung dazu würde den Rahmen meiner Arbeit um einiges übersteigen, jedoch möchte ich hier trotzdem die Chance nutzen und einige Gedanken zu diesem Thema teilen. Das grundlegendste Problem dabei ist die Situation der Minderheitensprachen in Melilla. Würde Tamazight offizielle Relevanz haben, so wäre die Situation der Imazighen nicht so prekär. Das würde auch dazu führen, dass Tamazight als Unterrichtssprache Anwendung findet. Die Erstsprache einer zahlenmäßig wichtigen Gesellschaftsschicht würde gefördert werden. Dies würde auch positive Auswirkungen auf das Erlernen der Verkehrssprache haben, denn eine gut gefestigte Erstsprache führt zu einer verbesserten Lernsituation der Zweisprache. Bedingt durch die verbesserte Situation hinsichtlich des Tamazight würden wahrscheinlich auch Medien vermehrt in dieser Sprache publiziert werden. Das hätte auch positive Auswirkungen auf die gesellschaftliche Situation und die Imazighen würden sich eher von der spanischen Gesellschaft akzeptiert fühlen. Die Frustration, dass ihre Kultur aktuell nur wenig anerkannt wird, wurde auch in der Umfrage von Fernández thematisiert. Viele dieser gesellschaftlichen Schicht denken, dass sie durch ihre kulturelle Herkunft nicht dieselben Chancen haben wie Einwohner/-innen europäischer Herkunft. Ein Aspekt, der diesen Vorgang in weite Ferne rückt, ist die fehlende Kodifizierung, wie schon weiter oben beschrieben. Wäre dieses Problem gelöst, so wäre durch die nötige politische Unterstützung eine Aufnahme in das Autonomiestatut möglich.

Ein Beispiel für eine ähnliche Situation ist Südtirol. Der Grund, warum sich die Situation jedoch nicht so einfach vergleichen lässt, ist die Tatsache, dass Deutsch in dieser

autonomen Region Italiens, im Autonomiestatut verankert ist. Lässt man diese Tatsache für die Betrachtung außer Acht, so kann man für die beiden Regionen durchaus einen Vergleich anstellen. Die Sprache, die von der Gesellschaft in informellen Sprachsituationen verwendet wird, ist eine Varietät des Deutschen. Sie hat sich jedoch schon sehr weit vom Standard-Deutsch entfernt und könnte somit mit dem Tamazight in Marokko, das bereits kodifiziert ist, in Verbindung gebracht werden. Würde in Melilla diese für die Verwendung in der Schule angenommen werden, so könnte man die beiden vergleichen. In Südtirol sind zwei Sprachen kooffiziell: Deutsch und Italienisch. Auch dies würde bei Abänderung der Statuten in Melilla mit Spanisch und Tamazight funktionieren. In der Schule werden Deutsch und Italienisch unterrichtet. Somit finden beide kulturellen Gruppen, die in Südtirol leben, ihre Anerkennung und ein Zusammenleben ohne Spannungsverhältnisse aufgrund der unterschiedlichen Identitäten ist möglich. Auch für die Jugendlichen in der Region ist die Zweisprachigkeit von Vorteil, denn sie können in Österreich, der Schweiz und Italien später ihren Bildungs- und Arbeitsweg fortführen. Für Melilla würde das dieselben Möglichkeiten bedeuten, lediglich die Länder wären andere: Spanien und Marokko. Ein Aspekt, der jedoch nicht zu unterschätzen ist, ist die Präsenz des Arabischen. Durch diese multilinguale Gesellschaft sind die Gegebenheiten zwar ähnlich, aber nicht dieselben wie in Südtirol.

Abschließend möchte ich noch einmal darauf hinweisen, dass die Situation in Melilla gelöst werden muss. Die berberische Bevölkerung ist immer weiter am Wachsen, sei es durch die Einwanderung aus dem Umland, die Ehen, die hauptsächlich innerhalb dieser Ethnie geschlossen werden oder die zahlenmäßig höheren Nachwuchsraten. Wird man diese Bevölkerungsgruppe weiter so ignorieren, wird der Konflikt früher oder später eskalieren. Auch wenn diese Stadt wirtschaftlich nicht sehr rentabel ist, so ist es trotzdem die Aufgabe der spanischen Regierung, sich zu dieser Stadt zu bekennen und auch für ihre Rechte einzustehen.

9 Resumen en español

Esta tesis final trata de la situación lingüística en Melilla y sus efectos en el sistema escolar de la ciudad. Melilla es una ciudad situada en el norte de África, concretamente en el país de Marruecos pero pertenece al Reino de España. Las 84.000 personas que viven en esta ciudad se reparten sobre una superficie de 12,4 km². La ciudad fue conquistada por los españoles en el año 1497. Hoy en día es una ciudad autónoma pero no tiene poder legislativo propio. Junto con la segunda ciudad española en el país marroquí (Ceuta) tiene un rol especial para España.

La primera parte de mi tesis habla de la sociedad que convive en esta ciudad y que tiene un papel muy importante para la situación lingüística. En confrontación con la media española se puede caracterizar a los habitantes del modo siguiente: son mucho más jóvenes que en el resto de España pero tienen una tasa de paro más alta porque no hay ni industria ni una economía muy fuerte. Esto lleva a una desventaja de modo económico que tiene efectos también en la vida diaria. Por esta razón, hay muchas personas que viven bajo el umbral de la pobreza.

Como ya he dicho, forma parte de España desde hace más de 5 siglos y antes tuvo un rol importante en el terreno militar. La antigua ciudad de Melilla, antes llamada Russadir, fue fundada por los fenicios ya antes de Cristo. Durante la época Al Andalus, Melilla fue arabizada. Desde la época de la Reconquista forma parte de España. Durante los siglos XVI y XIX la ciudad fue reconocida como presidio y plaza fuerte de frontera. En esta época la ciudad era dependiente de España porque no había economía ni habitantes civiles. A finales del siglo XIX fue abierta a la sociedad civil. Dado que para la construcción de edificios necesitaron trabajadores, vino mucha gente bereber para buscar trabajo. Por el Tratado de Fes en el año 1912 el futuro Marruecos fue dividido en dos partes: el norte, la zona del Rif fue convertida en el Protectorado español, mientras que la parte central fue colonia francesa. Durante el Protectorado español la sociedad civil vivió un crecimiento enorme. También la ciudad misma se transformó: excepto la ciudad vieja, toda la ciudad fue influenciada por el modernismo y el arquitecto Enrique Nieto, estudiante de Antonio Gaudí.

Durante la Guerra Civil, Ceuta y Melilla tuvieron un rol muy importante porque ahí Francisco Franco y su movimiento fascista se formaron.

Hasta el año 1986 la sociedad musulmana vivía una marginación muy fuerte porque muchas veces no podían trabajar o buscar casa oficialmente a causa de la falta de la ciudadanía. En este año el gobierno español aprobó la Ley de Extranjería que permite la remisión de habitantes sin ciudadanía española. En el caso de Melilla esta ley afectó a la mayor parte de la sociedad musulmana. Hubo huelgas y protestas, también a nivel internacional. El resultado fue que el Gobierno concedió a una gran parte de la sociedad musulmana la ciudadanía española. Desde este momento tienen teóricamente los mismos derechos que los habitantes de la España peninsular.

Desde el año 1995, la ciudad ya no pertenece a la provincia de Málaga sino que es una ciudad autónoma pero no tiene poder legislativo. Esto quiere decir que las decisiones que conciernen por ejemplo al Estatuto de Autonomía tienen que ser tomadas en Madrid. El presidente del Gobierno Felipe González no quería dar poder legislativo a la ciudad porque veía la posibilidad de que un día con una mayoría musulmana la gente podría querer ser parte de Marruecos.

Desde finales del siglo XVIII está abierta también a la sociedad civil que hoy en día está marcada por una convivencia de cuatro culturas. Está constituida por cristianos, musulmanes, hindúes y judíos. Los cristianos vinieron a Melilla gracias a los militares y a la situación económica muy favorable para ellos. La sociedad musulmana emigraba desde los alrededores de la ciudad para buscar trabajo ahí. Son de origen bereber que significa que antes vivieron en la zona del Rif y hablan su propio idioma, el tamazight. Según diversas voces, este grupo social representa ya el 50% de la sociedad melillense. Además, hay un crecimiento de esta gente muy constante porque tienen la mayor tasa de natalidad de la ciudad y hay mucha inmigración desde los alrededores de Marruecos. Sin embargo, no hay muchos matrimonios mixtos, lo cual quiere decir que este grupo social crece solo por sí mismo. Los hindúes y los judíos son una parte minoritaria en Melilla. La comunidad hebrea está formada por judíos de origen sefardita, es decir, los que antes vivieron en la Península Ibérica pero durante la Reconquista fueron obligados a huir. Así que se asentaron en el norte de África y después en los siglos XVIII y XIX migraron a Melilla. Los hindúes son la sociedad más pequeña, se calcula entre 50 y 60 personas, que antes trabajaban como

vendedores de mercancía electrónica. Otro factor importante en la composición de la ciudad es la inmigración de la gente marroquí y habitantes de otros países africanos. Para muchos Melilla tiene que ver con mejores posibilidades económicas y para otros la ciudad forma el puente para emigrar a otros países de la UE.

El paisaje lingüístico está marcado por un lado por la sociedad que convive en esta ciudad y por otro lado por la inmigración diaria de la gente que vive en los alrededores. La única lengua oficial en Melilla es el español y se usa también como lengua académica. Los españoles llevaron este idioma a la ciudad cuando la conquistaron al final del siglo XIV. Durante muchos siglos la ciudad estuvo dominada por la base militar y sus habitantes: militares españoles usaron este idioma en la comunicación diaria. Como lengua oficial, el español goza de la mayor difusión en la ciudad. La parte más grande de los inmigrantes españoles vino desde la región de Andalucía, así que la lengua está marcada por la variedad andaluza. Hay muchos medios de comunicación que están publicados y extendidos en esta lengua. Dado que una gran parte de la sociedad pertenece al grupo social de los imazighen, con su propia lengua materna, hay otro grupo de hablantes muy importante. Ellos hablan el tamazight, que es el idioma originario de la zona del Rif, en el norte de Marruecos. No hay una difusión literaria, lo que quiere decir que el aprendizaje funciona de modo oral. En las familias bereberes el tamazight desempeña un papel muy importante aunque no tiene reconocimiento oficial. En los países de alrededor este idioma bereber, a pesar del árabe, es una de las lenguas más habladas. Además en Marruecos es cooficial. En Melilla ha habido también algunos intentos de otorgar un estado oficial la lengua pero hasta ahora ninguno de ellos ha tenido éxito. En los medios de comunicación el tamazight tiene un papel muy limitado. Hay solo dos programas de televisión que usan esta lengua. No hay radio ni prensa en tamazight. Gracias a la vecindad con Marruecos es muy probable que los Amazighen puedan acceder a otros medios en su lengua materna. Motivado por estos factos el grupo de los bereberes no se siente aceptado en el conjunto de la sociedad melillense. Otros idiomas que gozan de una difusión en Melilla son el inglés, el francés, el árabe y el sindhi. El inglés tiene un papel siempre muy importante a causa de su internacionalidad. Muchos melillenses ya aprenden inglés en la escuela como segunda lengua extranjera. El francés y el árabe tienen una difusión muy amplia entre los inmigrantes que vienen desde los alrededores de la ciudad. El francés era una lengua muy

importante en la historia antes de la independencia de Marruecos y sigue teniendo su prestigio en esta zona. A causa de la importancia de la religión, una gran parte de la sociedad musulmana habla árabe. El sindhi tiene un papel siempre menos importante dado que el grupo social de los hindús no es muy grande.

Las lenguas entre sí tienen un valor muy distinto. El español como única lengua oficial es hablado por el mayor parte de las habitantes. Los que tienen como lengua materna este idioma muchas veces son hablantes de una sola lengua. Para ellos no es necesario aprender otra. La generación mayor de esta capa social habla también por lo menos en modo pasivo el tamazight, pero la parte más joven no lo hace más. La población de origen marroquí es al menos bilingüe. Es decir que hablan su lengua materna el tamazight o el árabe y además el español. Esta situación lingüística está marcada por una diglosia porque la lengua materna de la mayor parte de la población es la lengua dominada y no la lengua dominante (español). Para tener éxito social es importante dominar la lengua oficial. El tamazight y el árabe son caracterizados por su estatus informal y de menos prestigio. También el valor connotativo de los tres idiomas es muy distinto: El español está conectado con Europa, el occidente, desarrollo, riqueza y la Iglesia Católica. El tamazight y el árabe con Marruecos y el maghreb, el oriente, pobreza y el Islam. Las comunicaciones entre las personas de distintos grupos sociales están marcadas además por el code-switching. Este concepto implica que durante la comunicación cambian idioma. Esto depende de la vecindad con Marruecos y de las distintas culturas que conviven en la ciudad. Otro fenómeno lingüístico que tiene lugar en Melilla es el perdido de idioma, o sea, que la generación más joven ya no aprende el tamazight o el árabe porque los dos tienen solo valor familiar pero no ayudan a tener éxito de modo económico o social.

Para ver los efectos de la situación lingüística en el sistema educativo es importante tener una visión general sobre este. Se puede decir que es lo mismo que en toda España y consiste en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria (el resto del sistema no es importante para el tema tratado y por eso queda fuera del análisis). La Educación Infantil está formada por 2 ciclos: el primer desde 0 hasta 3 años; el segundo desde 3 hasta 6 años. La Educación Primaria (6-12 años) consiste en tres ciclos, cada ciclo abarca 2 años escolares. La última escuela que los estudiantes visitan antes de llegar al fin

de la enseñanza obligatoria es la Educación Secundaria (ESO). Los dos ciclos que tienen que ser visitados son el primer que consiste en 3 años y el segundo de 1 año.

El sistema escolar en Melilla está marcado por una mayoría de escuelas estatales y un número de estudiantes muy elevado en comparación con la media española (por ejemplo en la Educación Primaria 27,2 contra 21,6 de la media nacional). Solo un porcentaje muy pequeño de los niños cursa el primer ciclo de la Educación Infantil y por eso una gran parte de ellos tiene el primer contacto con el español muy tarde. Esto afecta particularmente a los niños de origen bereber que forman un 60% (según estimaciones, no hay cifras oficiales) de los estudiantes melillenses. Un problema que existe a causa de esta particularidad lingüística es el abandono escolar temprano.

Este abandono temprano es un tema muy importante porque hay una estrategia europea que se llama Europa 2020. Las metas que tienen que ser cumplidas hasta el año 2020 son disminuir el porcentaje del abandono temprano al 10% y aumentar los títulos universitarios entre las personas de 30 a 34 años al 40%. Cuando se hace una confrontación internacional de la tasa de abandono se encuentra la dificultad de que los sistemas educativos en Europa no son comparables. En el año 1990 el Gobierno español aumentó la enseñanza obligatoria hasta los 16 años. Por eso los estudiantes tendrían que seguir el sistema educativo hasta el diploma de la ESO pero el porcentaje que no llega a este fin es sobre todo en Melilla con 19,6% muy alto. En España un 22,3% abandona el sistema escolar temprano, en comparación con la media europea de aproximadamente el 13%. En la literatura el término de fracaso escolar no está definido de modo unívoco. Por ejemplo, encontramos el fracaso subjetivo que dice que cuando una persona no cumple sus metas privadas ya es un fracaso. El fracaso objetivo define el no cumplir las metas mínimas. El término tiene su origen en la literatura angloamericana. El *Drop Out* significa no finalizar la High-School que tiene más posibilidades de terminar como el sistema español. Una posibilidad de diferenciar el fracaso es según la persona/instancia que decide de hacerlo. Por ejemplo, puede ser el estudiante en sí mismo que decide no seguir, pueden ser los padres que necesitan quizás la ayuda de su niño o la escuela puede decidir que el estudiante no puede terminar los estudios.

Entre las regiones españolas hay una gran diferencia. Por ejemplo el País Vasco tiene un porcentaje de abandono temprano muy bajo con 9,4% en el año 2014. Porcentajes muy

altos los tienen ahora Ceuta, Cataluña, etc. Pero el problema de esta confrontación es que el único factor que influencia en la cuota de abandono es la cifra de estudiantes que no alcanzan el graduado de la ESO. Para esto no hay una norma nacional, es decir que los estudiantes tienen condiciones diferentes en las diferentes regiones. Entonces no se puede decir que el fracaso escolar depende solo de los resultados de los estudiantes sino también de las regiones. Esto tiene como consecuencia que una comparación no es tan fácil cuando se tiene en cuenta solo la cuota de los estudiantes que no alcanzan el diploma de ESO.

En Melilla la sociedad tiene algunas particularidades: La sociedad es más joven, es decir el porcentaje de personas sobre 25 años es más alto. El nivel de educación es más bajo que en el resto de España. Una de cada cinco personas tiene solo conocimientos básicos de calcular y escribir. El paro es más alto: el 30,9% frente a la media nacional del 23,9%. Como ya hemos leído, la cifra del abandono temprano es muy alta.

Para conocer mejor este fenómeno vamos a ver los factores que influencian el fracaso escolar, según un estudio de Sánchez Fernández del año 2012. Según él, hay factores individuales, escolares y en el entorno familiar que influencian este. Los estudiantes dicen que sus mayores problemas están en las matemáticas. Los de origen bereber están más motivados a hacer los deberes y están más interesados en las materias que deben estudiar. En general, los estudiantes no muestran mucho interés por las materias porque según ellos no afectan su futuro vida y trabajo. La media de suspensos es 2,57, mucho mayor en escuelas donde hay un gran número de estudiantes bereberes. Otro factor que influencia los factores individuales es el uso de las lenguas. Muchos estudiantes con la lengua materna tamazight tienen problemas en la escuela. Aunque Fernández en su trabajo dedica solo una pequeña parte al problema lingüístico, hay muchos más autores que ven un gran efecto del idioma en el éxito escolar. Por ejemplo, Herrera descubrió que los niños de origen bereber tienen un léxico muy limitado en comparación con los coetáneos europeos y esto tiene consecuencias no solo en la escuela elemental sino también en la ESO. Una gran parte de los musulmanes se sienten perjudicados en cuanto a sus posibilidades de éxito.

En cuanto a los factores escolares, la razón más significativa es, según Fernández, la edad de escolarización. Los estudiantes bereberes empiezan más tarde con la Educación Infantil y por eso tienen el primer contacto con la lengua oficial más tarde como otros estudiantes.

Otro factor que tiene efectos negativos en el suceso educativo es el número de estudiantes en una clase, que es en Melilla más alto como en otras regiones. Por esto, los estudiantes en Melilla muchas veces se sienten solos y no motivados por los profesores. El 68% de los encuestados opina que a ellos les faltaban materiales, ayudas (becas) y comunicación entre padres y profesores.

La familia y el contexto social de los estudiantes tienen un gran efecto en el abandono escolar temprano. Un tercio de los estudiantes no tiene un lugar de trabajo adecuado, especialmente los de origen bereber. La actitud de los padres juega un papel muy importante: el 45% de las madres no trabajan, el 40% trabaja por cuenta ajena pero sin formación especial. Las madres bereberes en muchos casos son analfabetas, las de origen europeo tienen una mejor educación. Esto tiene su efecto en la vida social y también en las posibilidades económicas de la gente. Las familias más pobres viven en Melilla en los barrios Cañada de la Muerte, Reina Regente, Crístobal Colón, Cabrerizas Altas, El Príncipe, Barria Hebreo, El Polígono y Carmen. En estos barrios las escuelas tienen una reputación mucho más baja. En general, se puede decir que los padres no se interesan por la comunicación con la escuela pero sí que ven importante que sus niños estudian para un futuro mejor.

De los encuestados solo el 39,1% está ocupado. Es decir que para las personas que abandonan temprano el sistema escolar es difícil encontrar un trabajo, un factor que se ve en la cifra de paro muy alta. Especialmente para el grupo de los bereberes es difícil encontrar trabajo, una situación que ha cambiado mucho en los últimos años. Antes había muchas posibilidades en el sector de la construcción y del turismo pero ahora estos trabajos los hacen en mayor caso gente marroquí. De los que trabajan la mayor parte gana menos de 1000 €. Una gran parte de ellos se arrepiente de haber tomado la decisión de abandonar.

Afectados por el fracaso escolar están más los hombres que las mujeres.

En resumen, se puede decir que la situación lingüística de Melilla es muy especial y tiene que cambiar en los próximos años para prevenir un conflicto entre musulmanes y europeos. El efecto del fracaso escolar es en mi opinión una consecuencia de la política lingüística muy pasiva de España que no reconoce la necesidad de promover los

conocimientos lingüísticos de los otros grupos sociales para mejorar sus resultados escolares.

10 Abstract

In meiner Diplomarbeit zum Thema der Sprachenlandschaft in Melilla und deren Auswirkung auf das Schulsystem möchte ich vor allem auf die Forschungsfrage eingehen: Welche Auswirkungen haben die verschiedenen Kulturen und damit verbundenen Sprachlandschaften auf das Bildungssystem in Melilla?

Meine Darstellung beginnt mit einer kurzen Präsentation der Stadt und ihrer Geschichte. In Melilla leben vier verschiedene Kulturen, die jeweils ihre eigene Sprache mit sich gebracht haben. Diese vier sind: Muslime, Europäer, Hindus und Hebräer. Muslime und Europäer bilden den Großteil der melillensischen Bevölkerung, die insgesamt aus ca. 80.000 Einwohner besteht. Deswegen sind die beiden dominantesten Sprachen Spanisch, das Amts- und Bildungssprache ist, und Tamazight eine Berbersprache, die in den umliegenden ländlichen Regionen beheimatet ist. Zwischen dem Arabischen und dem Tamazight wird im Großteil der Literatur nicht unterschieden, weswegen nicht klar ist, welcher Teil der berberischen Bevölkerung Tamazight oder Arabisch spricht. Die anderen beiden Sprachen sind Hebräisch, Französisch und Englisch. Anschließen wird auf die sprachwissenschaftlichen Phänomene eingegangen, die durch die Konstellation dieser Sprachensituation hervorgerufen wird.

Nach einer Darstellung dieser vier Sprachen und deren Ursprung in der Geschichte Melillas, gehe ich auf die Konflikte ein, die das Sprachverhalten beeinflussen. So sind die verschiedenen Sprachen auf einige wenige Stadtviertel konzentriert und begrenzt. Zwischen den einzelnen Viertel und somit Sprechergruppen ist der Kontakt oft sehr schwierig. Diese Problematik zeigt sich auch im Bildungssystem. Da die Bildungssprache Spanisch ist, haben Kinder, die aus andern kulturellen Kreisen stammen einen Nachteil, da sie diese Sprache oftmals erst in der Schule erlernen. Speziell berberische Kinder (sie umfassen heutzutage fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler) haben sehr viele Probleme in der Schule, die häufig mit dem verfrühten Abbruch enden. Die Rate der Schulabbrecher ist im Vergleich zum Rest Spaniens aus diesem Grund auch höher als im Vergleich mit anderen autonomen Regionen.

Zur Kernaliteratur, die für diese wissenschaftliche Arbeit verwendet wurde, zählen folgende Werke:

Meyer, Frank (2005): Die Städte der vier Kulturen. Eine Geographie der Zugehörigkeit und Ausgrenzung am Beispiel von Ceuta und Melilla; Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Sánchez Fernández, Sebastián (2013): ¿Por qué dejé de estudiar? El abandono escolar temprano en Ceuta y Melilla; Granada: Editorial Universidad de Granada.

11 Literaturverzeichnis

Alcaraz Varó, E., & Martínez Linares, M. A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*.

Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Baudson, T. G. (Juni 2011). *Material: Universität Duisburg-Essen*. Von <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/dia/mindmag82-tgb.pdf> abgerufen

Bußmann, H. (2002³). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Chandler, J. A. (April 1975). Spain and Her Moroccan Protectorate 1898 - 1927. *Journal of Contemporary History*, S. 301-322.

Congreso de los Diputados (2003). *Estatuto de Autonomía de Melilla (ciudad autónoma)*.

Abgerufen am 26. 03 2015 von

http://www.congreso.es/consti/estatutos/estatutos.jsp?com=81&tipo=2&ini=1&fin=5&ini_sub=1&fin_sub=1

Congreso de los Diputados (2013). *La Constitución española de 1978*. Abgerufen am 26. 03 2015 von

<http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=1&fin=9&tipo=2>

Datos Marco. (2014). *Paro Juvenil*. Abgerufen am 25.03 2015 von

<http://www.datosmacro.com/paro-epa/espana-comunidades-autonomas/melilla>
abgerufen

Datos Marco . (2014). *Población de Melilla*. Abgerufen am 03. 04 2015 von

<http://www.datosmacro.com/demografia/poblacion/espana-comunidades-autonomas/melilla>

Doppelbauer, M. (2007). Spanien in Afrika. Sozialgeschichte der Sprachen von Melilla/Tamlilt. (G. Kremnitz, P. Cichon, & B. Czernilofsky, Hrsg.) *Quo Vadis Romania*(30), S. 101-115.

- Doppelbauer, M. (2008). Las lenguas en las sociedades de Ceuta y Melilla. In M. Doppelbauer, & P. Cichon, *La España multilingüe: Lenguas y políticas lingüísticas de España* (S. 304-323). Wien: Praesens Verlag.
- Edelmayer, F. (2007). Die spanische monarchie der Katholischen Könige und der Habsburger. In P. Barceló, & e. al., *Kleine Geschichte Spaniens* (S. 123-207). Stuttgart: Johannes Reclam jun.
- EFE. (26. 01 2015). *El Comercio.es*. Abgerufen am 10. 03 2015 von <http://www.elcomercio.es/asturias/201501/26/abandono-escolar-temprano-sigue-20150126173447.html>
- El Faro*. (kein Datum). Abgerufen am 21. 03 2015 von El dato de abandono escolar “no refleja la situación real”, según los sindicatos - See more at: <http://elfarodigital.es/melilla/educacion/158057-el dato de abandono escolar no refleja la situacion real segun los sindicatos>: <http://elfarodigital.es/melilla/educacion/158057-el-dato-de-abandono-escolar-no-refleja-la-situacion-real-segun-los-sindicatos.html>
- El Mundo*. (15. 04 2014). Abgerufen am 08. 04 2015 von <http://www.elmundo.es/economia/2014/04/15/534d0df0e2704ec8338b4577.html>
- Enguita, M. F. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Europäische Komission. (15. 11 2013). *Statistik Austria*. Von http://www.statistik.at/web_de/statistiken/initiativen_zur_fortschrittmessung/europa_2020/index.html abgerufen
- Glück, H. (2014). *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.
- Guichard, P. (2007). Die islamischen Reich des Mittelalters. In P. e. Barceló, *Kleine Geschichte Spaniens* (S. 77-121). Stuttgart: Philipp Reclam Jun.

Haarmann, H. (2001). *Kleines Lexikon der Sprachen. Von Albanisch bis Zulu*. München: Verlag C.H. Beck oHG.

Herrera, L., et al. (2009). Influencia de la procedencia culutura (europa vs. amazight) en las habilidades de procesamiento fonológico, de vocabulario y de lectura de letras. *Publicaciones*(39), 43-60.

INE. (Januar 2014). *Instituto nacional de estadística*. Abgerufen am 08. 04 2015 von <http://www.ine.es>

Janich, N., Greule, A. (2002). *Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Knoerrich Aldabo, I. A. (November 2011). When Spain meets Morocco: discourses, languages choisces and linguistic policy in Ceuta and Melilla. *Dialectologia et Geolinguistica*, S. 103-118.

Knoerrich, I. A. (2007). Languages, Identities and Cultures between Spain and Morocco: Questions in Modern Hispanoarabics. In K. Jungbluth, & C. Maierkord, *Indentities in Migration Contexts* (S. 113-128). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

López Pardo, F. (1998). Russadir: de la memoria literaria a la realidad histírcia de la expansión fenicio-púnica en Occidente. *Aldaba, Revista del Centro Asociado UNED*, 35-52.

López-Guzmán, T. J., & al., e. (Enero-Junio 2007). Melilla: Ciudad fronteriza internacional e intercontinental. Análisis histórico, económico y educativo. *Frontera Norte*, S. 7-34.

Lyche, C. (2010). *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Publishing.

Meyer, F. (2005). *Die Städte der vier Kulturen. Eine Geographie der Zugehörigkeit und Ausgrenzung am Beispiel von Ceuta und Melilla (Spanien/Nordafrika)*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (26. Jänner 2015). *Nivel de Formación, Formación Permanente y Abandono*. Abgerufen am 21. 03 2015 von

<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/mercado-laboral/epa.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte(2012-2013). *Lenguas Extranjeras*. Abgerufen am 10. 04 2015 von

<http://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?path=/Educacion/Alumnado/LenguasExtranjera/2012-2013/Materia/I0/&file=Materia02.px&type=pcaxis&L=0>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Estadistica no universitaria*. Abgerufen am 10. 04 2015 von Gobierno de España:

<http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/LenguasExtranjeras/Curso1213/Nota.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Datos y cifras. Curso escolar 2014-2015*. Madrid: Imprenta Nacional de la AEBOE.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Das spanische Schulsystem*. Abgerufen am 13.04 2015 von <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/ensenanzas.html> abgerufen

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Schulen in Melilla*. Abgerufen am 10.04 2015 von <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/comunidades-autonomas/melilla/centros-educativos.html> abgerufen

OECD. (2014). *Education at a Glance 2014*. Von OECD Indicators:
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en> abgerufen

Pérez-Esparrells, C. e. (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de estudios regionales*, 39-69.

Puertas, Y. A. (2008²). *Puentes Lingüísticos entre la Lengua Amazigh y el Castellano. Alivio del fracaso escolar en la población Amazigh de Melilla*. Bubok Publishing S.L.

Sánchez Fernández, S. (2013). *¿Por qué dejé de estudiar?. El abandono escolar temprano en Ceuta y Melilla*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

- Sánchez-Fernández, S. (2013). Las manifestaciones de la diversidad cultural y su utilización educativa. In J. L. López Belmonte, *Diversidad, cultura y educación intercultural* (S. 55-72). Melilla: GEEPP Ediciones.
- Sánchez-Fernández, S., et al.. (2002). *Melilla: Un espacio para la investigación educativa intercultural*. Granada: Grupo de Investigación "Innovación Curricular en Contextos Multiculturales.
- Sayahi, L. (Oktober 2005). El español en el norte de Marruecos: historia y análisis. *Hispanic Research Journal*, S. 195-207.
- Tilmantine, M. (2009). Ceuty y Melilla: elementos para una aproximación sociolingüística. (T. Stoltz, D. Bakker, & R. Salas Palomo, Hrsg.) *Romanisierung in Afrika. Der Einfluss des Französischen, Italienischen, Portugiesischen und Spanischen auf die indigenen Sprachen Afrikas*, S. 17-31.
- Tilmantine, M. (2011). El contacto español-bereber: la lengua de los informativos en Melilla. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*(9), 15-45.
- UCIDE. (2013). *Estudio demográfico de la población musulmana*. Madrid: Unión de comunidades islamicas de Espana.
- Windler, C. (2007). Religiöse minderheiten im christlichen Spanien. In P. Barceló, & e. al., *Kleine Geschichte Spaniens* (S. 105-121). Stuttgart: Johannes Reclam jun.
- Yahia, J. H. (2014). *Curso de lengua tamazight. Nivel Elemental*. Ciudad Autonoma de Melilla: Grupo Ulzama. Impreso en Espana.

12 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Geographische Lage Melilla	10
Abbildung 2 Verwendung des Tamazight in Marokko (Yahia, 2014: 33)	29
Abbildung 3 Sprecher in Melilla	37
Abbildung 4 Muslimische Bevölkerung in Melilla	38
Abbildung 5 Schulsystem in Spanien	44
Abbildung 6 Verteilung der öffentlichen und privaten Schulen in Spanien	47
Abbildung 7 Durchschnittliche Klassengrößen.....	47
Abbildung 8 Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler in Spanien	49
Abbildung 9 Schulabbrecher der Jahre 2011-2014 Vergleich: EU-Durchschnitt, Spanien, Österreich	52
Abbildung 10 Schulabbrecher/-innen pro Region.....	56
Abbildung 11 Ergebnisse der PISA Studie 2009 und 2012 nach Regionen	58
Abbildung 12 Arten der Schulabbschlüsse in Prozent	59
Abbildung 13 Schulabbruch in Melilla	60
Abbildung 14 Gegenüberstellung Ausbildungsgrad Arbeitslosenrate 2013	61
Abbildung 15 Teilnehmer/-innen nach kultureller Herkunft	62
Abbildung 16 durchschnittliche Schulabbruchsräte nach Geschlechtern und Regionen ...	79

13 Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Stefanie Eidler
Geburtstag, -ort: 29. August 1990, 7350 Oberpullendorf
Familienstand: ledig
Nationalität: Österreich
Muttersprache: Deutsch
Fremdsprachen: Italienisch – Niveau C1
Spanisch – Niveau C1
Englisch – Maturaniveau
Latein – Grundkenntnisse

Schulische und Universitäre Ausbildung:

1996-2000 Volksschule 2860 Kirchschlag
2000-2004 Hauptschule 2860 Kirchschlag
2004-2009 Handelsakademie 7350 Oberpullendorf
Juni 2009 Matura (HAK Oberpullendorf)
2010-2015 Lehramtsstudium an der Universität Wien
(UF Spanisch, UF Italienisch)
Jänner-Juni2012 Auslandsstudium an der Alma Mater Studiorum Bologna
(Italien)

Bisherige Praktika und Berufserfahrung

Sommer 2010: Praktikantin DuPont Austria, Guntramsdorf
Sommer 2011: Praktikantin DuPont Austria, Guntramsdorf
Seit 2009: private Nachhilfe