

dern auch auf die deutschen Tests besser als jene der Befragten ohne HSK-Besuch. Auch wenn soziodemografische Unterschiede zwischen den beiden Gruppen mitspielen mögen (siehe Kapitel 4.3), kann als gesichert angenommen werden, dass der HSK-Unterricht einen massgeblichen Beitrag zur Stärkung des erstsprachlichen Fundaments und damit zur auch für den Deutsch-erwerb günstigen Voraussetzung einer ausgewogenen Bilingualität leisten kann. Dieses Potenzial liesse sich mittelfristig breiter nutzen durch eine bessere Integration des muttersprachlichen Unterrichts ins reguläre Curriculum und kurzfristig durch eine aktive Unterstützung des HSK-Besuchs seitens der Schweizer Lehrpersonen.

8 Zur Erstsprachkompetenz von albanischen Kindern in der Deutschschweiz

Eine vergleichende Fehleranalyse anhand des C-Tests

Edina Caprez-Krompæk und Naxhi Selimi¹

8.1 Einleitung

Der folgende (Gast-)Beitrag präsentiert Ergebnisse eines Sprachtests, der mit Albanisch sprechenden Kindern im Kanton Zürich durchgeführt wurde und empirisch abgestützte Resultate zu deren schriftlichen Sprachkompetenzen in der Erstsprache liefert. Die Untersuchung wurde im Rahmen einer empirischen Längsschnittstudie der Universität Zürich durchgeführt, welche die Sprachentwicklung von Albanisch und Türkisch sprechenden Kindern in der Schweiz zum Thema hat. Mit Hilfe eines Längsschnittdesigns werden die Entwicklungsschritte in der Erst- und Zweitsprache individuell und in Gruppen verglichen. Die Vergleichsgruppen unterscheiden sich hinsichtlich des (freiwilligen) Besuchs des muttersprachlichen Unterrichts (Heimatliche Sprache und Kultur, HSK). Ein Ziel der Studie ist es, einen Beitrag zur Überprüfung der (kontrovers diskutierten) Interdependenz-Hypothese zu leisten. Die von Skutnabb-Kangas beschriebene und von Cummins ergänzte Interdependenz-Hypothese besagt, dass die Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache voneinander abhängig sind (vgl. Cummins 1979 und Sarter 1991). Reich/Roth u.a. (2002) weisen auf die Problematik der empirischen Überprüfbarkeit der Hypothese hin. Da zahlreiche Faktoren auf die Entwicklung der Erst- und Zweitsprache einwirken, ist ein direkter empirischer Zugriff nicht möglich. Im Schlussbericht unserer Studie sollen die sprachlichen Leistungen in der Erst- und Zweitsprache in Abhängigkeit vom Besuch des HSK-Unterrichts diskutiert und die Wirkung der einzelnen Kontrollvariablen wie Motivation, sozioökonomischer Status und familiäre Unterstützung beim Sprachlernen aufgezeigt werden. Der Abschluss des Forschungsprojekts und die Präsen- ta-

1 Der Beitrag stammt nicht aus dem Rahmenprojekt «Sprachkompetenzen, sprachliche Orientierung und Schulerfolg albanischsprachiger Schüler/innen» der PHZH, sondern aus einem Dissertationsprojekt. Angesichts seiner inhaltlichen Nähe zum Thema der Kapitel 4–7 stellt er eine wertvolle, von einem anderen Zugang her kommende Ergänzung dar. – Das Dissertationsprojekt von Edina Caprez-Krompæk «Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext» wird vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung unterstützt und von Prof. Dr. Kurt Reusser (Universität Zürich) sowie von Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda (Universität zu Köln) wissenschaftlich begleitet. Naxhi Selimi von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich arbeitet als Experte für Fragen in Zusammenhang mit der albanischen Sprache mit.

tion der Ergebnisse der Längsschnittstudie sind für 2007 geplant. Der vorliegende Beitrag beschränkt sich auf die Darstellung von Ergebnissen in Zusammenhang mit der Erstsprache Albanisch und auf die Beschreibung von Fehlertypen, wie sie mittels des C-Tests bei 11–13-jährigen Albanisch sprechenden Kindern analysiert werden konnten. Die hier vorgestellte Querschnittuntersuchung illustriert die Unterschiede der Sprachfähigkeiten der Experimental- und Kontrollgruppen. Ziel ist, die Sprachkompetenzen in der Erstsprache in Bezug auf den Besuch des HSK-Unterrichts und das Geschlecht zu untersuchen und aufzuzeigen, welche Fehlerkategorien mit welcher Häufigkeit bei der Experimental- und der Kontrollgruppe auftreten. Ergebnisse in Zusammenhang mit den deutschen C-Tests und mit der Entwicklung im Verlauf der Längsschnittstudie werden in der abschliessenden Publikation vorgestellt werden.

Überblick: Kapitel 8.2 informiert über den theoretischen Hintergrund der Arbeit und über bestehende Studien zu den erstsprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund. Kapitel 8.3 umfasst den methodischen Teil, in dem die zentrale Fragestellung, die Stichprobe und die Entwicklung des Untersuchungsinstruments vorgestellt werden. Kapitel 8.4 präsentiert die Resultate der Analysen und interpretiert sie auf ihre Bedeutung hin. Die Darstellung der Fehleranalyse sowie ihre Auswertung bezüglich verschiedener Fehlerkategorien folgen in Kapitel 8.5. In Kapitel 8.6 werden die Resultate zusammengefasst und wird ihre theoretische und praktische Relevanz diskutiert.

8.2 Zur Erforschung der Erstsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund: Empirische Befunde

In der bildungspolitischen Diskussion wird neben den Sprachkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch vermehrt auch auf die Bedeutung der erstsprachlichen Kompetenzen hingewiesen. Zwei- und Mehrsprachigkeit bringen nicht nur kognitive Vorteile mit sich, vielmehr fördern sie Kompetenzen, welche in unserer global vernetzten Welt notwendig sind (vgl. Baker/Prys Jones 1998; Titone 1972; Wode 1995, zitiert nach Allemann-Ghionda 2004). Diese Vorteile können sich allerdings nur entfalten, wenn die Rahmenbedingungen der Zwei- und Mehrsprachigkeit sich günstig gestalten. «Massgebend sind die Qualität des Unterrichts, die Bedingungen, unter denen der Lernende aufwächst, der Status der zu erwerbenden Sprache» (ebd. S. 92). Obwohl die Wichtigkeit der Erstsprache in der Fachöffentlichkeit erkannt wurde (vgl. Reich/Roth u.a. 2002; Gogolin 1994, 2004), gibt es kaum empirische Forschungen zum Sprachstand der Erstsprache von Kindern und Jugend-

lichen mit Migrationshintergrund. Wenn man die vorhandenen empirischen Arbeiten betrachtet, fällt auf, dass das Spektrum der ihnen zugrunde liegenden Methoden sehr breit ist und z.B. sowohl schriftliche Tests als auch solche für das Hörverstehen umfasst. Reich/Roth (2002) geben einen Überblick über die Studien, welche die Sprachkompetenzen zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher untersuchen. Diese Studien, mehrheitlich aus der Bundesrepublik Deutschland und aus Österreich, konzentrieren sich auf Kinder und Jugendliche mit Türkisch, Serbisch oder Kroatisch als Erstsprache. Im Zentrum einiger von ihnen steht explizit die Überprüfung der Interdependenz-Hypothese von Cummins (siehe oben). Preibusch und Kröner (1987, zitiert nach Reich/Roth 2002) setzten einen Test für das Hörverstehen und einen Cloze-Test für die Untersuchung der Schriftproduktion bei 700 türkischen Schülerinnen und Schülern des fünften Schuljahres ein. Die Testergebnisse zeigen eine hoch signifikante Korrelation zwischen der Erst- und Zweitsprache. Über ähnliche Resultate berichtet die Studie von Aytemiz (1990), welche die Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von 40 bilingualen und 20 monolingualen türkischen Jugendlichen im Alter von 13 bis 16 Jahren untersuchte. Aus Aytemiz' Analyse von Fehlern in der Textproduktion der Probanden und Probandinnen resultiert, dass gute Sprachkompetenz in der Erstsprache gute Ergebnisse in der Zweitsprache mit sich bringt. In der Studie von Baur und Meder (1994) wird dieser Befund bestätigt. Das Autorenteam untersuchte die globalen sprachlichen Kompetenzen von 827 türkischen und kroatischen Jugendlichen mittels C-Test. Bei Wertung orthographischer Fehler als «korrekt» zeigten beide Sprachgruppen bessere Resultate im deutschen als im erstsprachlichen (türkischen bzw. kroatischen) C-Test. Baur und Meder fassen die Ergebnisse folgendermassen zusammen: «Ein sprachpolitisch wichtiges Ergebnis scheint uns zu sein, dass es keinerlei Anhaltspunkte dafür gibt, dass der Erwerb der Muttersprache den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache behindert. Es deutet sich eher eine umgekehrte Tendenz an: Gute Muttersprachenkenntnisse scheinen den Erwerb der Zweitsprache Deutsch eher zu begünstigen» (S. 170). Peltzer-Karpf (2000, 2001, 2002 zit. nach Reich/Roth 2002) untersuchte 106 Grundschulkindern mit türkischer, bosnischer, kroatischer und serbischer Erstsprache. Sie stellte fest, dass viele Kinder mit Migrationshintergrund einen vergleichsweise niedrigen Sprachstand in der Erstsprache zeigen. Dies wirkt sich auf den Erwerb von weiteren Sprachen negativ aus. Studien zur Selbsteinschätzung der sprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache berichten oft über diesbezüglich negative Selbstkonzepte. Boos-Nünning (2005) untersuchte die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen von 950 jungen Frauen mit Migrationshintergrund im Alter von 15 bis 21 Jahren. Die untersuchten Personen schätzten ihre Sprachfähigkeiten (Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben) in der Erst-

und Zweitsprache ein. Die Gesamtbewertung der Sprachkenntnisse in Deutsch fällt sehr positiv aus (40% sehr gut, 10% gut, 17% mittelmässig, 21% schlecht, 12% sehr schlecht), dagegen verfügen von den Probandinnen nach ihrer Selbsteinschätzung nur 22% über sehr gute, 9% über gute, 18% über mittelmässige, hingegen 22% über schlechte und 29% sogar über sehr schlechte Kompetenzen in ihrer Erstsprache. Auch die Ergebnisse von Schader (siehe oben Kapitel 5.7) zeigen, dass die Befragten ihre Kompetenzen in der Erstsprache Albanisch in allen Bereichen (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) tiefer einschätzen als jene in der Zweitsprache Deutsch.

Diese empirischen Befunde zeugen von einer dominanten Zweisprachigkeit vieler Kinder mit Migrationshintergrund, wobei die Sprachkompetenzen in Deutsch stärker sind als jene in der Erstsprache (vgl. hierzu auch die Ergebnisse der Tests von Schader, siehe oben Kapitel 7). Es fehlen indes weiterhin empirische Untersuchungen zur Frage, inwieweit die Sprachkompetenzen in der Erstsprache jene in der Zweitsprache beeinflussen, sowie solche zum Entwicklungsstand und Ausbildungsgrad der Erstsprache und zur Wirksamkeit unterrichtlicher, kultureller oder politisch-rechtlicher Faktoren (vgl. Reich/Roth 2002).

8.3 Erkenntnisinteresse; Datenbasis; Methodik

8.3.1 Zentrale Fragestellung

Aufgrund des theoretischen Hintergrunds und der vorhandenen empirischen Befunde gehen wir von folgenden hauptsächlichen Fragestellungen aus:

- Welchen Einfluss übt der Besuch des muttersprachlichen Unterrichts (HSK) auf die erstsprachlichen Kompetenzen aus, bzw. inwieweit unterscheiden sich die sprachlichen Fähigkeiten der Albanisch sprechenden Kinder in Abhängigkeit vom Besuch dieses Unterrichts und vom Geschlecht?
- Lassen sich Zusammenhänge zwischen dem HSK-Besuch und dem Auftreten bzw. der Häufigkeit bestimmter Fehlertypen im C-Test dokumentieren (resp.: Worin unterscheiden sich die Fehlertypen in Abhängigkeit vom Besuch des HSK-Unterrichts)?
- Welche Sprachbereiche erweisen sich aufgrund der Fehleranalyse als besonders schwierig und wie können die Schülerinnen und Schüler in diesen Bereichen optimal unterstützt werden?

8.3.2 Untersuchungsdesign

Gewählt wurde ein quasi-experimentelles Design, in dem die Versuchspersonen nach bestimmten Kriterien in eine Experimental- und eine Kontrollgruppe eingeteilt wurden. Das Kriterium für die Einteilung in die Kontrollgruppe

bestand darin, dass die Versuchspersonen den HSK-Unterricht nicht besuchen und auch früher nicht besucht hatten. Bei der Experimentalgruppe war der regelmässige Besuch des HSK-Unterrichts (einmal in der Woche) vorausgesetzt. Die Versuchspersonen beider Gruppen besuchen die vierte und fünfte Schulklasse im Kanton Zürich. Die Definition der abhängigen und unabhängigen Variablen erfolgte mit dem Ziel, die Hypothese «Kinder mit HSK-Unterricht erreichen bessere Ergebnisse im albanischen Sprachtest als Kinder ohne HSK-Unterricht» zu überprüfen. Als abhängige Variable dient das Ergebnis des Sprachtests, während Geschlecht und Besuch des HSK-Unterrichts die unabhängigen Variablen bilden. Als statistisches Verfahren, um den Zusammenhang zwischen der abhängigen und den unabhängigen Variablen aufzudecken, wurde die Varianzanalyse (ANOVA) gewählt. Für die Fehleranalyse wendeten wir die beschreibende Statistik (Häufigkeitsauszählung) an.

8.3.3 Stichprobe

In der Experimentalgruppe wurden 83 und in der Kontrollgruppe 46 Kinder mit Albanisch als Erstsprache untersucht. Die schriftliche Befragung der Kinder erfolgte im Zeitraum März bis November 2005; vorausgegangen waren Pretests mit Erwachsenen und Kindern (siehe hierzu Kapitel 8.3.4). Die Eltern der teilnehmenden Kinder bekamen ein Informationsblatt zur Untersuchung sowie einen Fragebogen, der die Hintergrundvariablen (sozioökonomischer Status, Sprachgebrauch in der Familie usw.) erhob. Dank des Engagements der albanischen HSK-Lehrpersonen konnten statt der vorgesehenen 60 sogar 83 Kinder befragt werden. Sie stammen aus neun HSK-Klassen und sieben Bezirken bzw. Schulkreisen (siehe Tabelle 1); ihr Alter betrug 11 bis 13 Jahre. Um die Kontrollgruppe zusammenzustellen, wurden zuerst Schulleitungen von Schulen mit grossem Anteil an fremdsprachigen Kindern kontaktiert. Waren Schulleitung und Lehrpersonen mit der Teilnahme einverstanden, wurde ein Termin vereinbart. Vergleichsgruppen im selben Schulhaus zu finden war in keinem Fall möglich, da es dort, wo der HSK-Unterricht integriert ist (Bsp. Schulkreis Zürich Limmattal), kaum Kinder gibt, die den albanischen HSK-Unterricht nicht besuchen. Die 46 Kinder in der Kontrollgruppe rekrutierten sich schliesslich aus fünf Bezirken und Schulkreisen. Die Kinder in der Experimentalgruppe besuchten den albanischen muttersprachlichen Unterricht durchschnittlich seit 2 Jahren und 8 Monaten ($M=2.81$), jene der Kontrollgruppe hatten ihn gar nicht besucht. Tabelle 1 zeigt die Zusammensetzung der Experimental- und Kontrollgruppe nach Bezirken und Schulkreisen, Tabelle 2 die Verteilung nach Geschlecht, Dauer des HSK-Besuchs und Schulklassenzugehörigkeit.

Tab. 1: Bezirke und Schulkreise in der Stichprobe

Bezirk bzw. Schulkreis (alle im Kanton Zürich)	Experimental- gruppe (mit HSK)	Kontrollgrup- pe (ohne HSK)
Bezirk Affoltern am Albis	13	
Schulkreis Limmattal	43	5
Schulkreis Schwamendingen	8	
Schulkreis Waidberg	4	
Bezirk Uster	6	
Bezirk Regensdorf	2	24
Bezirk Bülach (Opfikon, Bassersdorf)	7	4
Bezirk Pfäffikon (Illnau)		4
Stadt Winterthur		9
Insgesamt	83	46

Tab. 2: Verteilung nach Geschlecht, Dauer des HSK-Besuchs und Schulklasse

	Jungen	Mädchen	HSK (Mit- telwert in Jahren)	4./5. Klasse
Experimental- gruppe	44	39	2.81	49/34
Kontroll- gruppe	27	19	0	23/23

8.3.4 Zum Untersuchungsinstrument

Zur Untersuchung der albanischen Sprachkenntnisse der Kinder entschieden wir uns für den C-Test. Er stellt eine weiterentwickelte Form des so genannten Cloze-Tests dar (siehe Grotjahn 1997) und hat sich als integrativer Sprachtest zur Erfassung der globalen Sprachfähigkeit bewährt; ausgeklammert bleiben allerdings die Aspekte kommunikative Kompetenz sowie Hörverstehen. C-Tests bestehen aus vier bis fünf authentischen und inhaltsneutralen Texten, die meist nach dem Lösungsprinzip «rule of two» beschädigt werden. Dies bedeutet, dass die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes getilgt bzw.

als (von den Testpersonen zu ergänzende) Lücke dargestellt wird. Der erste und der letzte Satz bleiben dabei unbeschädigt. Jeder Text enthält 20–25 Löschungen; pro Test ergeben sich damit 80–100 Löschungen bzw. Lücken. Für die Bearbeitung werden 5 Minuten pro Text eingesetzt. Der Einsatz des C-Tests setzt eine Lösungshäufigkeit von 95% bei erwachsenen L1-Sprechenden voraus. Der C-Test zeichnet sich durch Reliabilität, Validität, Ökonomie und Objektivität aus. Er zählt zu den am gründlichsten untersuchten Sprachtests und existiert in mehr als 20 Sprachen (siehe Grotjahn 2002 und <http://www.c-test.de>).² Albanisch zählt nicht dazu, so dass der entsprechende C-Test, orientiert an den Kriterien von Grotjahn 2002, neu zu entwickeln war.³

Gemäss diesen Kriterien wurden zehn authentische Texte gewählt (mehrheitlich aus Schader/Braha 1996), die keine Fiktion, keinen verbalen Humor und keine direkte Rede enthielten, deren Inhalt nicht fach- und kulturspezifisch war und deren Schwierigkeitsgrad der Zielgruppe von 11- bis 13-jährigen Albanisch sprechenden Kindern entsprach. Die Arbeit wurde dadurch erleichtert, dass die synthetisch-analytische Struktur der albanischen Sprache die Anwendung des klassischen Lösungsprinzips ermöglicht. Die vier schliesslich ausgewählten Texte wurden nach den folgenden Regeln beschädigt (siehe Caprez-Krompæk/Gönç 2006:247f.):

1. Wörter mit zwei und drei Buchstaben (z.B. pa, zë, në, dhe, nga, nuk) werden nicht beschädigt, um Mehrdeutigkeit der Lösungen zu vermeiden.
2. Graphemkombinationen, denen im Albanischen ein eigener Lautwert entspricht, werden nicht getrennt (dh, gj, ll, nj, rr, sh, th, xh, zh). Diese Polygraphen tilgt man (wie z.B. im Deutschen das «sch») entweder komplett (wodurch der Test schwieriger wird) oder man erhält sie vollständig, wodurch der Test leichter wird (Grotjahn 1997).
3. Das Graphem «ë», das im Albanischen teilweise nicht (oder nur als kaum hörbares stummes [e]), teilweise mit dem Lautwert [ö] gesprochen wird, wird auf der Tilgungsgrenze beibehalten (z.B. shqetësim, përshëndet, njerëzit).
4. Bei einer geraden Anzahl der Buchstaben wird die Hälfte des Wortes gelöscht (z.B. vapë, janë), bei ungerader Anzahl entweder $(n-1)/2$ (z.B. fruta) oder $(n+1)/2$ (z.B. kënaqen). Bei der ersten Variante wird der C-Test leichter, bei der zweiten schwieriger. Im albanischen C-Test wurde eine Mischform gewählt, die den Schwierigkeitsgrad bzw. die Gebräuchlichkeit des Wortes berücksichtigt.

² Zu ergänzen bleibt, dass es Sprachen wie z.B. die türkische gibt, deren Struktur ein alternatives Lösungsprinzip verlangt. Vgl. hierzu Baur/Meder 1994; Daller 1996; Daller u.a. 2002; Caprez-Krompæk/Gönç 2006.

³ Als Experten fungierten Nexhat Maloku und Basil Schader sowie das Autorenteam.

Abbildung 1 zeigt den Beispielttext, anhand dessen den Kindern der Test erklärt wurde (oben mit den Lücken, in der Mitte mit den durchnummerierten Lösungen (kursiv); zuunterst die Übersetzung).

Shkolla jonë është e re dhe e bukur. Ajo ka shu _____ klasa dhe një korr _____ . Klasat ka _____ dritare të më _____ . Dritaret ja _____ nga e ma _____ kurse de _____ është nga e dja _____ . Dërrasa e ze _____ është në mu _____ përballë.

Shkolla jonë është e re dhe e bukur. Ajo ka shumë (1) klasa dhe një korridor (2). Klasat kanë (3) dritare të mëdha (4). Dritaret janë (5) nga e majta (6) kurse dera (7) është nga e djathta (8). Dërrasa e zezë (9) është në murin (10) përballë.

Unsere Schule ist neu und schön. Sie hat viele Klassenzimmer und einen Korridor. Die Klassenzimmer haben grosse Fenster. Die Fenster sind links, während die Tür rechts ist. Die Wandtafel hängt an der Wand gegenüber.

Abb. 1: Beispielttext mit Lücken, Lösungen und Übersetzung

Mit der Auswertung des albanischen C-Tests verbanden sich einige besondere Probleme. Da der Grossteil der albanischen Diaspora in der Schweiz eine der gegischen Mundarten spricht und da vor allem die Kinder der Kontrollgruppe mit der vom Dialekt deutlich differenten albanischen Schrift- und Standardsprache z.T. kaum vertraut sind (vgl. auch Kapitel 5–7), berücksichtigten bzw. akzeptierten wir auch eine Reihe von dialektalen und von orthografisch defizienten Lösungen. Vorgängig wurde für jedes Item eine Liste der akzeptablen Lösungen festgelegt. Weil die dialektalen Varianten keine festgelegte Schriftform haben, konzentrierten wir uns auf die Aussprache des jeweiligen Wortes im Dialekt. So wurden beispielsweise für das Wort «fruta» (Frucht; Text 1, Item 19) die folgenden Formen als akzeptabel qualifiziert: frutta, frute, frukta, frutat, fruchta, fryta, fryte. Eine detaillierte Beschreibung der Auswertungskriterien findet sich bei Caprez-Krompæk/Gönç 2006:248f. Abbildung 2 zeigt anhand eines Beispiels die Vielfalt der Abweichungen von der Hochsprache.

Pranvera u sjell njerëzve gëzim dhe kohë të mirë. Qielli është ë (është, është) (1) i kaltërt (kaltërtë, kaltër, kaltert, kalter, kalterë) (2). Dielli ndriçon (ndriçonë, ndriqon) (3). Pamja e natyrës (natyrës) (4) është e bukur (bukurë) (5).

Der Frühling bringt den Menschen Freude und gutes Wetter. Der Himmel ist blau. Die Sonne scheint. Die Landschaft ist schön.

Abb. 2: Beispiel aus Text 1 des albanischen C-Tests: akzeptierte Varianten

Ein mit erwachsenen L1-Sprechenden durchgeführter Vortest ergab einen Mittelwert von 67.7 richtigen Lösungen, was einer Lösungsrate von 84% (4 Texte mit je 20 Lücken) entspricht. Dies erfüllt die von Raatz und Klein-Brailey (1985) gestellte Grundvoraussetzung nicht, nach der 95% der Lücken von L1-Sprechenden richtig gelöst werden sollen. Allerdings handelte es sich beim Vortest um eine anfallende Stichprobe⁴. Getestet wurden 10 Albanisch sprechende Erwachsene; der Mittelwert ihrer Schulbildung betrug 9.1 Jahre. In einem zweiten Vortest wurden elf Kinder getestet. Das Auswahlkriterium für diese Vortestgruppe war, dass die betreffenden Kinder den HSK-Unterricht mindestens 4 Jahre besucht haben. Der Mittelwert der richtigen Lösungen zeigte einen Wert von 46.8. Mit $\alpha=.63$ war die Reliabilität bei den Erwachsenen ausreichend und bei den Kindern zufrieden stellend bis hoch ($\alpha=.88$).⁵ Nach dem Vortest wurde der albanische C-Test bei 129 Kindern eingesetzt.

8.3.5 Durchführung der Untersuchung

Die Datenerhebung dauerte pro Probandengruppe jeweils zwei Lektionen bzw. 90 Minuten, sie bestand aus drei Teilen: Nach einer kurzen Vorstellung wurden der Ablauf der Untersuchung erläutert und Fragen geklärt. Anschliessend lösten die Kinder zunächst den deutschen und dann den albanischen C-Test. Nach einer kurzen Pause füllten sie den Fragebogen zur Selbsteinschätzung und Motivation aus.

Für die Reihenfolge deutscher C-Test – albanischer C-Test entschieden wir uns, weil die Kinder im Vortest viel bessere Resultate im deutschen als im albanischen C-Test erzielten. Sie sollten deshalb zuerst mit dem deutschen, ih-

4 Bei der anfallenden Stichprobe können die Probanden nicht zufällig ausgewählt werden.

5 Vgl. Caprez-Krompæk/Gönç 2006. Die Bewertung der Reliabilitätsmasse erfolgte gemäss der Terminologie von Wittenberg 1998.

nen von Wortschatz und Grammatik her offenbar besser vertrauten C-Test konfrontiert werden. Um die Struktur des C-Tests kennen zu lernen, lösten wir vor jedem Test gemeinsam mit den Kindern ein kurzes Beispiel. Dabei wurden die Wörter mit den fehlenden Teilen an die Wandtafel bzw. auf das Deckblatt des C-Tests geschrieben. Der albanische C-Test bestand aus vier Texten mit je 20 Lücken. Für das Ausfüllen standen in beiden Sprachen je 20 Minuten zur Verfügung. Nach jeweils fünf Minuten erhielten die Kinder die Anweisung «Bitte zum nächsten Text blättern». Viele Kinder bearbeiteten den Text schneller, durften aber jeweils noch nicht zum nächsten Text blättern.

8.4 Ergebnisse

8.4.1 Einfluss des HSK-Unterrichts auf die globalen Sprachkompetenzen im Albanischen

«Ich finde Deutsch sehr spannend. Albanisch eher nicht. Ich kann gut Deutsch. Albanisch nicht so schlecht. Meine Liebessprache ist Deutsch. Zweitens Albanisch.»
Halil, 11 Jahre alt, ohne HSK-Unterricht

«Ich lerne gerne Albanisch. Ich habe einen netten Albanisch-Lehrer. Ich freue mich, wenn ich albanisch Kurs habe.»
Drenushe, 12 Jahre alt, mit HSK-Unterricht

Abbildung 3 zeigt den Unterschied zwischen den Ergebnissen der beiden Gruppen. Die maximale Punktzahl des C-Tests betrug 80. Während die Kinder in der Experimentalgruppe 63% des Tests richtig lösten, erzielten die Kinder in der Kontrollgruppe nur 24%. Dieser Befund ist beachtlich, wenn man bedenkt, dass die Kinder den Albanischunterricht nur einmal pro Woche (meist am Mittwoch Nachmittag oder Samstag Vormittag) besuchen. Die Experimentalgruppe erreichte beim Text 3 die höchste und beim Text 4 die niedrigste Punktzahl. Bei der Kontrollgruppe war keine Differenzierung zwischen den Texten 1 bis 3 festzustellen. Wie bei der Experimentalgruppe bereitete Text 4 auch hier die grösste Schwierigkeit, was evtl. mit den komplexen Zeitformen im betreffenden Text zusammenhängt.

In dieser Stichprobe (N=129) weist das Messinstrument eine hohe Reliabilität auf ($\alpha=.948$).

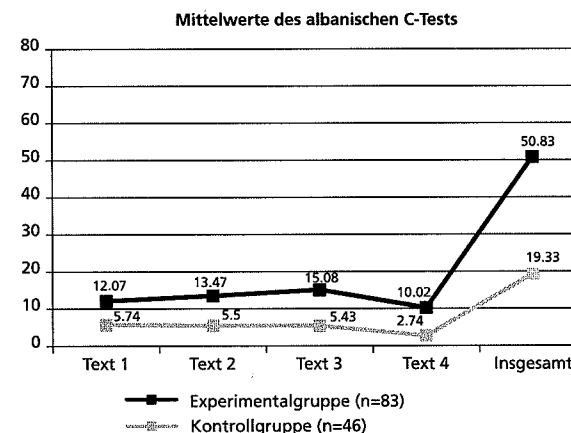


Abb. 3: Mittelwerte des albanischen C-Tests
Experimentalgruppe: n=83; Kontrollgruppe: n=46

Um den Zusammenhang zwischen den sprachlichen Leistungen, dem Besuch des HSK-Unterrichts und dem Geschlecht zu erklären, wurde eine 3 (Besuch des HSK-Unterrichts in Jahren: 0 Jahre, 1–2 Jahre, 3–5 Jahre) x 2 (Geschlecht: weiblich vs. männlich) ANOVA durchgeführt. Der Test der Zwischensubjekt-effekte zeigt zunächst, dass die Kinder mit HSK-Unterricht ($M=46.50$ Punkte in der Gruppe mit 1–2 Jahren HSK, $S=18.5$; $M=53.28$ Punkte in der Gruppe mit 3–5 Jahren HSK, $S=16.49$) bessere Leistungen im albanischen C-Test erzielten als jene ohne HSK-Unterricht ($M=19.33$, $S=17.79$), $F(2, 123)=48.6$, $p < .01$ (Abbildung 4).

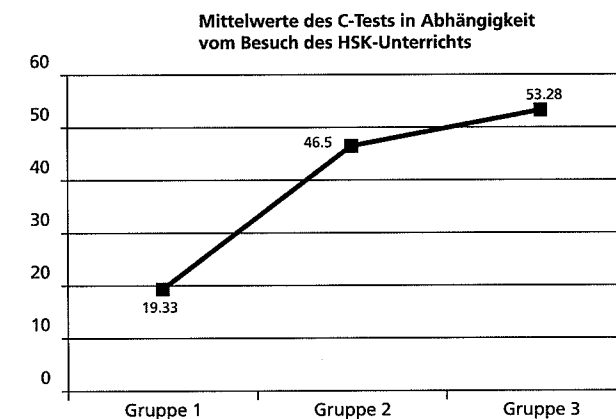


Abb. 4: Mittelwerte des albanischen C-Tests in Abhängigkeit vom Besuch des HSK-Unterrichts
Experimentalgruppe: n=83; Kontrollgruppe: n=46
Gruppe 1: n=46; Gruppe 2: n=30; Gruppe 3: n=53

Abbildung 5 verdeutlicht die Ergebnisse des C-Tests zur Abhängigkeit von Geschlecht und Besuch des HSK-Unterrichts. Wie sich zeigt, besteht keine Interaktion zwischen HSK-Unterricht und Geschlecht. Die Sprachkompetenz verbessert sich durch den HSK-Besuch mithin unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit. Post-Hoc-Tests nach Bonferroni zeigen, dass sowohl zwischen den Gruppen 1 ($M=19.33$, $S=17.79$) und 2 ($M=46.50$, $S=18.50$), als auch 1 ($M=19.33$, $S=17.79$) und 3 ($M=53.28$, $S=16.49$) eine signifikante Differenz ($p < .01$) besteht.

Die Ergebnisse des C-Tests der Gruppe 1 (0 Jahre HSK) unterscheiden sich signifikant von jenen der Gruppen 2 (1–2 Jahre HSK) und 3 (3–5 Jahre HSK). Kein signifikanter Unterschied konnte hingegen zwischen den Gruppen 2 und 3 (1–2 resp. 3–5 Jahre HSK-Besuch) festgestellt werden: Die sprachlichen Leistungen der Kinder, die den HSK-Unterricht ein bis zwei Jahre lang besuchen, unterscheiden sich nicht signifikant von denen, die ihn drei bis fünf Jahre besuchen. Allerdings könnte dieses Ergebnis mit der Aufteilung der Stichprobe in drei kleinere Gruppen erklärt werden.

Darüber hinaus zeigt sich auch, dass Mädchen ($M=44.34$, $S=23.32$) im Schnitt eine höhere Punktzahl erreichten als Jungen ($M=35.72$, $S=22.42$, $F(1, 123)=5.22$, $p < .05$).⁶

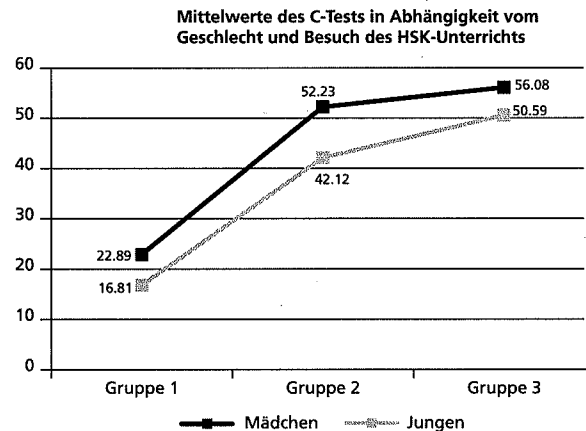


Abb. 5: Mittelwerte des albanischen C-Tests in Abhängigkeit vom Geschlecht und vom Besuch des HSK-Unterrichts
Mädchen: $n=58$; Jungen: $n=71$
Gruppe 1: $n=46$; Gruppe 2: $n=30$; Gruppe 3: $n=53$

6 Vgl. die Ergebnisse von Schader im vorliegenden Band, die in verschiedener Hinsicht signifikant bessere Sprachkompetenzen der Mädchen nachwiesen, siehe Kapitel 7.4.1; 7.5.1; vgl. Kapitel 6.2 etc.

Zusammengefasst zeigen die Resultate, dass die Kinder, die den albanischen muttersprachlichen Unterricht besuchen, bessere Leistungen im albanischen C-Test erbringen als die Kinder ohne HSK-Unterricht. Unabhängig von der Dauer des HSK-Besuchs profitieren die Kinder in der Experimentalgruppe (Gruppe 2 und 3) gleichermassen vom HSK-Unterricht. Obwohl die Mädchen insgesamt signifikant bessere Ergebnisse im C-Test erreichten als die Jungen, hat der HSK-Unterricht einen positiven Einfluss auf die sprachlichen Leistungen beider Geschlechter.

8.5 Vergleichende Fehleranalyse des albanischen C-Tests

8.5.1 Vorbemerkung

Der Begriff «Fehleranalyse» wird nachfolgend nicht defizitorientiert, sondern mit Bezug auf eine natürliche Erscheinung im Lernprozess von Schülerinnen und Schülern verwendet. Fehler beim Lernen einer Sprache zu machen ist normal und unvermeidbar. Klein spricht von einer Abweichung vom Ziel des Spracherwerbprozesses und führt aus, dass Lernende Fehler machen, «weil ihnen das erforderliche Wissen oder die erforderlichen Fertigkeiten fehlen» (Klein 2000:540).

8.5.2 Zielsetzung; Methode

Durch die nachfolgende sprachliche Analyse der Ergebnisse der albanischen C-Tests sollen Erkenntnisse zur Frage gewonnen werden, welche Bereiche des Albanischen für die befragten Schülerinnen und Schüler schwierig bzw. problemlos sind. Ausserdem wird der Frage nachgegangen, ob zwischen der Häufigkeit bestimmter Fehlertypen und dem Besuch des muttersprachlichen Unterrichts Zusammenhänge feststellbar sind. Wünschbar wäre, dass die Erkenntnisse zugleich im Sinne von Hinweisen für eine verbesserte Förderung genutzt werden könnten.

Die Auswertung und Kategorisierung erfolgt unter folgenden Kriterien: 1. Korrekte Form der Standardsprache, 2. Semantische Fehler, 3. Grammatikfehler, 4. Orthographische Fehler, 5. Dialektale Varianten, 6. Lücken (vgl. Baur/Meder 1994). Syntax und Lexik müssen hier ausgeklammert werden, da die entsprechende Analyse mehrere Kapitel beanspruchen würde. Bei der Aus- und Bewertung wurden Lösungen als richtig akzeptiert, die der korrekten standardsprachlichen Form oder den vorgängig als akzeptabel definierten orthographischen und dialektalen Varianten (siehe oben) entsprachen. Als falsch bewertet wurden Antworten, die sich auf semantische und grammatikalische Fehler beziehen sowie natürlich leer gelassene Lücken. Grundlage für die Fehlerbeschreibung sind die Ergebnisse der von der Experimen-

tal- und Kontrollgruppe ausgefüllten albanischen C-Tests ($n=83$ resp. $n=46$). – Im Wissen, dass ein Fehler zunächst identifiziert werden muss, bevor er überhaupt beschrieben werden kann, wurde die deskriptive Methode im Allgemeinen und die Methode der Fehleranalyse im Speziellen gewählt.⁷ Die deskriptive Methode wird vor allem für die Beschreibung der Fehlertypen im Allgemeinen eingesetzt, diejenige der Fehleranalyse hingegen bei der Analyse der einzelnen Fehler.

8.5.3 Sprachliche Hintergründe; dialektale Varianten

Da ein Grossteil der Abweichungen von der albanischen Standardsprache im C-Test mit dialektalen Sprechvarianten zusammenhängt, ist es sinnvoll, kurz auf die dialektologischen Hintergründe einzugehen.

Albanisch teilt sich in die zwei Hauptdialekte Gegisch (gegërishtja) und Toskisch (toskërishtja).⁸ Gegisch unterteilt sich in Nord- und Südgegisch. Nordgegisch umfasst eine nordwestliche Gruppe (zu der auch das in Montenegro gesprochene Albanisch gehört) und eine nordöstliche Gruppe (zu der das in Kosova gesprochene Albanisch gehört). Eine klare räumliche Trennung zwischen den einzelnen Sprechvarianten und Subdialekten des Gegischen gibt es allerdings nicht, da durch die Heterogenität der Ansiedlungen Elemente der einen Sprechvariante auch in anderen Varianten zu finden sind.⁹ Südgegisch besteht aus der zentralen Gruppe (zu ihr gehören die meisten albanisch sprechenden Gebiete Mazedoniens)¹⁰ und dem Gegisch von Mittelalbanien. Toskisch unterteilt sich ebenfalls in Nord- und Südtoskisch (Letzteres mit den Untergruppen Labisch und Tschamisch); die Trennlinie der beiden Subdialekte bildet der Fluss Vjosa. Die 1972 geschaffene vereinheitlichte albanische Schriftsprache (gjuha letrare shqipe) umfasst Elemente aus beiden Hauptdialekten, ist aber deutlich südalbanisch-toskisch geprägt, was

7 In der Forschung besteht weitgehend Konsens darüber, dass die Fehleranalyse mehrere, auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen ablaufende Schritte umfassen muss, wenn sie einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben will. Die Meinungen gehen allerdings auseinander, wenn es darum geht zu definieren, welche sprachlichen Bereiche diesbezüglich den grössten Einfluss ausüben; vgl. hierzu http://www.grammatik-abc.de/html/body_fehleranalyse.html.

8 Die Bezeichnungen entstanden in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, nachdem sich der Begriff «Albanisch» für die Sprache aller Bewohner der verschiedenen Gebiete verfestigt hatte. Vgl. hierzu und zum Folgenden Thomai 2002, Gjinari/Shkurtaj 2000, Lloshi 1997 sowie oben Kapitel 2 und die dort angegebene Literatur.

9 Beispielsweise gehören 13 Dörfer des westlich von Peja liegenden Rugova-Tals geografisch betrachtet zum nordöstlichen, aufgrund ihrer sprachlichen Merkmale aber zum nordwestlichen Gegisch, vgl. Hajdaraj 1996:12.

10 Die Grenze zwischen dem nordöstlichen und dem zentralen Gegisch bildet der Fluss Lepenc im Südosten von Kosova. Ab Kaçanik (nahe der mazedonischen Grenze) beginnt das südliche Gegisch, das auch im nordwestlichen Mazedonien gesprochen wird. Auch hier finden sich Elemente des nordöstlichen und zentralen Gegisch (vgl. Raka 1978:520-524).

den Zugang für Gegischsprechende erschweren kann. Gut 70% der in der Schweiz lebenden Albanerinnen und Albaner stammen aus Kosova und sprechen eine der nordgegischen Mundarten. Bei der folgenden Charakteristik von einigen Eigenarten derselben wird ein besonderes Augenmerk auf phonologische und morphologische Merkmale geworfen.¹¹

Genuswechsel bei Nomen:

In mehreren Gebieten Kosovos haben einige standardsprachlich männliche Nomen weibliche Formen angenommen. Bsp. «vjeta» (standardsprachlich viti, m., das Jahr), «shneta» (shëndeti, m., die Gesundheit), «nera» (nderi; der Ruhm).

Wegfallen von ë bei Pluralbildung:

Charakteristisch für die meisten Gebiete Kosovos ist das Wegfallen von <ë> bei der Bildung des Plurals; Bsp.: «sho:k» (standardsprachlich shokë, Freunde), «qyteta:r» (qytetarë, Bürger). Andere Nomen bilden den Plural mit Hilfe der Qualität von Vokalen: «dolla:p» (dollapë, Wandschränke), «dyshe:k» (dyshekë, Matratzen), manchmal auch mit -a: «dollapa, dysheka». Häufig ist auch die Pluralbildung durch Palatalisierung des auslautenden Konsonanten, Bsp. «çardak» (Veranda) – çardaçe (standardsprachlich çardakë; «breg» (Hügel) – breghe (statt bregje oder brigje).

Reduktion der Kasusmarkierungen:

Die Sprechvarianten in Kosova tendieren zu einer Reduktion der Kasusmarkierungen bei Nomen, was vor allem die Markierungen des Akkusativs, Genitivs und Ablativs betrifft. Dabei erhalten männliche Nomen, die in unbestimmter Form auf einen velaren Konsonanten wie <k>, <g> oder <h> enden, in der bestimmten Form an Stelle der normgerechten Endung <-u> ein <-i>: Shoki (standardsprachlich shoku, der Freund); vargi (statt vargu, die Reihe); krahi (statt krahu, der Arm).

Flexionsformen des Verbs:

Abweichend von der Standardsprache und vom Toskischen erhalten viele Verben in der ersten Person Singular die Endung <-i>; Bsp. «hapi» (standardsprachlich hap, ich öffne) oder <-u>; Bsp. «rroku» (standardsprachlich rrok, ich berühre). Manche Verben erhalten zusätzlich an Stelle von <-s> ein <-t>, Bsp. «mati» (statt mas, ich wäge), «kputi» (statt këpus <ich pflücke>). Für die Flexionsformen der Hilfsverben «jam» (sein) und «kam» (haben) im Indikativ Präsens gibt es eine Reihe von Varianten: je, â, âsht, jemi, jena, ina, jini, jan (sein); kam, kie, ke, ki, kemi, kena, keni, kan, kini (haben).

11 Vgl. die oben angegebene Literatur sowie Schader 2005a:45f., 127ff.

Fehlen von einheitlichen Formen im Imperfekt:

Typisch für die Mundarten in Kosova ist das Fehlen von einheitlichen Formen im Imperfekt (siehe Gjinari 1970:60f.). Verbreitet ist die sigmatische Form mit <-sh>; Bsp. «lexojsha» (statt lexoja, ich las), «hyjshum» (statt hynim, wir traten ein). Noch weiter vom Standard abweichende Formen, wie sie etwa im Raum Opojë (einer Hochebene zwischen Prizren und der mazedonischen Grenze) auftauchen, sind z.B. «shkojshem, shkojke, shkojshen» (für shkoja, shkonte, shkonin, ich ging, er ging, sie gingen).

Breiterer Anwendungsbereich des Futurums:

In den Sprechvarianten von Kosova wird das Futurum häufiger und stärker auch mit modaler Funktion gebraucht; Letzteres vor allem in Konstruktionen mit dem Hilfsverb «kam» (haben) + gegischer Infinitiv (Bsp. «kam me msue» (statt «do të mësoj»): ich werde lernen/ich muss lernen). Zum gegischen Infinitiv siehe oben Kapitel 2.5.2.

Die wenigen Beispiele illustrieren die Vielfalt an dialektalen Varianten bzw. Abweichungen von der Standardsprache, die vor allem in phonologischer und morphologischer Hinsicht bei den Lösungen des albanischen C-Tests zu berücksichtigen waren. Ihre Kategorisierung und Interpretation ist Gegenstand von Kapitel 8.5.6.

8.5.4 Darstellung der Ergebnisse

Analysiert wurden 83 Tests der Experimental- und 46 Tests der Kontrollgruppe. Jeder Test bestand aus vier Texten. Die Resultate der einzelnen Texte wurden zuerst einer Reihe von festgelegten Kategorien zugeordnet (siehe Tabelle 3). Entsprechende Tabellen wurden für jeden Test der Experimental- und der Kontrollgruppe erstellt.

Tab. 3: Resultate einer Schülerin der Experimentalgruppe im albanischen C-Test

	Kat. 1	Kat. 2	Kat. 3	Kat. 4	Kat. 5	Kat. 6
Code P-Aff-Alb. 8	Korrekte Form in d. Stand.-Spr.	Semanti-sche Fehler	Grammati-kal. Fehler	Ortho-graph. Fehler	Dialektale Varianten	Lücke
Text 1	8	1		5	6	
Text 2	14	1	1	1	3	
Text 3	14		1	1	4	
Text 4	14	1		2	2	
Total	50	3	2	9	15	1

Die prozentuale Verteilung der Resultate der Experimentalgruppe nach Kategorien ergibt folgendes Bild (siehe Abbildung 6):

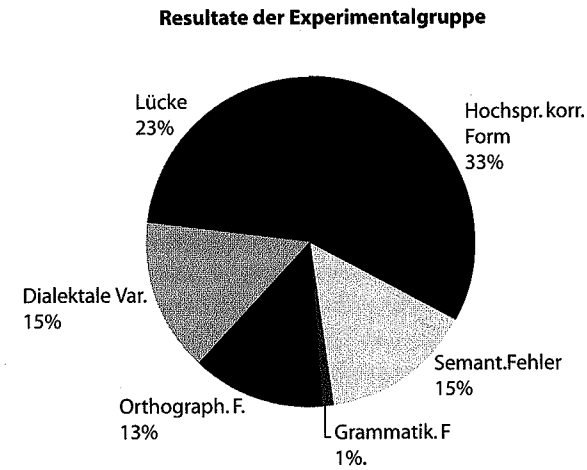


Abb. 6: Resultate der Experimentalgruppe für die einzelnen Kategorien (n=83; Angabe in Prozenten)

Nach demselben Prinzip wurde bei der Analyse der Tests der Kontrollgruppe vorgegangen. Abbildung 7 illustriert deren Gesamtergebnis nach Kategorien und Prozenten:

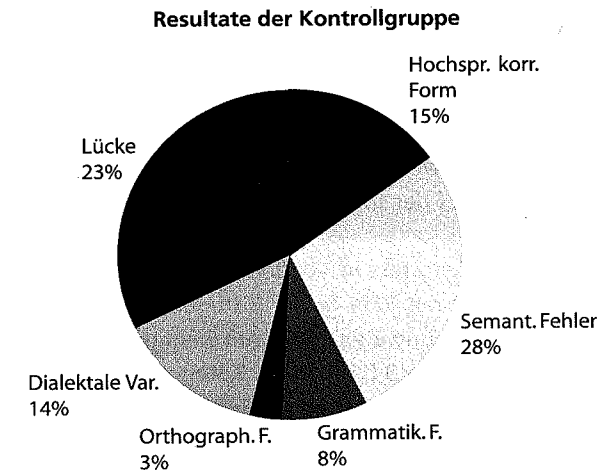


Abb. 7: Resultate der Kontrollgruppe für die einzelnen Kategorien (n=46; Angabe in Prozenten)

8.5.5 Vergleich der Gruppen

Der Anteil von 64% richtiger Antworten der Experimentalgruppe liegt um 39% höher als derjenige der Kontrollgruppe (25%). Tabelle 4 zeigt die Unterteilung der Kategorien mit den richtigen bzw. falschen Resultaten und präsentiert die entsprechenden Angaben in Prozenten:

Tab. 4: Darstellung der als richtig bzw. als falsch geltenden Resultate der Experimental- und der Kontrollgruppe; Angabe in Prozenten

	Richtig			Falsch		
	Korrekte Form in der Stand.-Spr.	Orthograph. Fehler	Dialektale Varianten	Semantische Fehler	Grammatikal. Fehler	Lücken
	Kat. 1	Kat. 4	Kat. 5	Kat. 2	Kat. 3	Kat. 6
Experimentalgr.		64%			36%	
Kontrollgr.		25%			75%	
Differenz		39%			39%	

Eine genaue Betrachtung der erreichten Höchstwerte der einzelnen Schülerinnen und Schüler beider Gruppen erweist, dass sich die Resultate zum Teil erheblich unterscheiden. Tabelle 5 auf der folgenden Seite zeigt die Unterschiede in Prozenten.

Die Analyse der Ergebnisse (vgl. die Resultate in Abbildung 6) zeigt, dass die Experimentalgruppe den Höchstwert mit 33% in der Kategorie 1 erreicht, gefolgt von den Kategorien 6 (23%), 5 und 2 (je 15%). Am wenigsten Fehler verzeichnet diese Gruppe in der Kategorie 3 (1%). In der Kategorie 4 beträgt die Fehlerquote 13%. Bei der Kontrollgruppe sehen die Resultate der einzelnen Kategorien anders aus. In der Kategorie 1 erreicht diese nur gerade 13%, d.h. 18% weniger als die Experimentalgruppe. Den Höchstwert erreicht die Kontrollgruppe bei der Kategorie 6 mit 35% (12% mehr als die Experimentalgruppe). Auf die Kategorie 5 entfallen bei der Kontrollgruppe 13%, d.h. nur 2% weniger als bei der Experimentalgruppe. In der Kategorie 2 ist

Tab. 5: Höchstwerte der einzelnen Schülerinnen und Schüler beider Gruppen; Angabe in Prozenten

Antworten nach Kategorien	Korrekte Form in d. Stand.-Spr.	Semantische Fehler	Grammatikal. Fehler	Orthograph. Fehler	Dialektale Varianten	Lücken
	Kat. 1	Kat. 2	Kat. 3	Kat. 4	Kat. 5	Kat. 6
Experimentalgruppe	78%	44%	20%	28%	30%	84%
Kontrollgruppe	50%	93%	25%	10%	44%	100%
Differenz	28%	49%	5%	18%	14%	16%

die Quote bei der Kontrollgruppe mit 28% um 13% höher als diejenige der Experimentalgruppe. Auch in der Kategorie 3 ist die Fehlerquote dieser Gruppe mit 8% deutlich höher als jene der Experimentalgruppe (1%). Hingegen ist die Fehlerquote der Kategorie 4 mit nur 3% erstaunlicherweise deutlich tiefer als bei der Experimentalgruppe (13%).

Tab. 6: Höchstwerte der Experimental- und der Kontrollgruppe nach Kategorien

Höchstwerte bei der Gruppe	Korrekte Form in d. Stand.-Spr.	Semantische Fehler	Grammatikal. Fehler	Orthograph. Fehler	Dialektale Varianten	Lücke
	Kat. 1	Kat. 2	Kat. 3	Kat. 4	Kat. 5	Kat. 6
Experimentalgruppe	33%	15%	1%	13%	15%	23%
Kontrollgruppe	13%	28%	8%	3%	13%	35%
Differenz	20%	13%	7%	10%	2%	12%

Die besseren Resultate der Experimentalgruppe überraschen nicht; vielmehr liessen schon unsere in Gesprächen mit albanischen Kindern gesammelten Erfahrungen erwarten, dass Schülerinnen und Schüler, welche den muttersprachlichen Unterricht besuchen, über bessere Kompetenzen in der Erstsprache verfügen als solche ohne HSK-Besuch. Ähnlich erzielten auch in den Untersuchungen von Schader zu verschiedenen Aspekten der Sprachkompe-

tenz und Literalität die Schülerinnen und Schüler mit HSK-Unterricht bessere Resultate als diejenigen ohne (siehe oben Kapitel 5.7; 6.2; 6.4.3; 7.5.1). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigen die höhere erstsprachliche Sicherheit der HSK-Besuchenden – diesmal bezogen auf die globalen Sprachfähigkeiten in L1 – von einem weiteren Zugang her.

8.5.6 Kommentierung einiger Fehlertypen

Durch die Kommentierung häufig dokumentierter Fehlertypen bzw. Abweichungen wird nachfolgend versucht, eine Antwort auf die in Kapitel 8.5.2 formulierten Fragen zu finden, welche Sprachbereiche für die albanischsprachigen Schülerinnen und Schüler eher schwierig sind und ob die Häufigkeit bestimmter Fehlertypen mit dem Besuch bzw. Nichtbesuch des muttersprachlichen Unterrichts zusammenhängt. Allerdings liessen sich manche Fehler nicht monokausal erklären bzw. eindeutig klassifizieren. So können etwa Fehler wie «minutav» (statt minutash, Minuten (Ablativ)), «lehter, lehshme» (statt lehtë, leicht), «buker» (statt bukur, schön) oder «uronde» (für uronte, er beglückwünschte) sowohl zur Kategorie der orthographischen Fehler wie auch zu jener der dialektalen Varianten gezählt werden. Entsprechend Caprez-Krompæk/Gönç (2006) erfolgte in diesen Fällen jeweils nur eine Zuordnung.

Abweichungen im Bereich der Tempora

Eine Schwierigkeit stellten die Zeitformen des Verbs dar. Gehäuft wurden Lücken mit Präsensformen gefüllt, wo vom Originaltext her das Imperfekt gefordert gewesen wäre (Bsp. «shkon», geht, statt «shkoi», ging). Waren diese Lösungen als grammatikalisch korrekte Varianten zu werten, so wurden sie nicht als Fehler gezählt. Dennoch deutet die Häufung entsprechender Fälle eventuell darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler eher mit der Konjugation im Präsens und weniger mit den anderen Tempora vertraut sind. Denkbar sind freilich auch Fehlinterpretationen auf der Ebene des Gesamttextes (falsche zeitliche Situierung desselben bzw. Fehlinterpretation der Erzählzeit). Ein Einfluss des HSK-Besuchs ist in diesem Bereich nicht feststellbar; beide getesteten Gruppen wiesen im Bereich der Tempora ähnliche Schwierigkeiten auf.

Abweichungen im Bereich des Numerus

Zu weiteren Abweichungen vom Originaltext führen Fehlinterpretationen im Bereich des Numerus (Bsp. «fletoren» (das Heft, Akk. Sg.) statt «fletoret» (die Hefte, Akk. Pl.)). Aufgrund ihrer grammatikalischen Korrektheit wurden diese Lösungen nicht als Fehler bewertet. Fehlinterpretationen bezüglich des Numerus erscheinen in der Kontrollgruppe häufiger als in der Experimental-

gruppe; die Differenz von 7% in der Kategorie der grammatikalischen Fehler bei der Kontrollgruppe (siehe oben) betrifft hauptsächlich diesen Bereich. Die HSK-Besuchenden weisen in diesem Bereich also eine höhere Sicherheit aus.

Semantische Abweichungen

Auch in semantischer Hinsicht tauchen neben eindeutigen Fehlern Fälle auf, die zwar von der Vorlage abweichen, aber als sinnvolle Ergänzungen der Lücke gelten dürfen und die deshalb als korrekt klassifiziert wurden. (Bsp.: «...në dhomën ku gjeti edhe macen» (...ins Zimmer, wo er auch die Katze fand), statt «...edhe mamin» (auch die Mami); vom Kontext her war beides möglich). Die genaue Analyse zeigt, dass semantische Abweichungen bedeutend häufiger in den Texten der Kontrollgruppe als in jenen der Experimentalgruppe vorkommen. Die besseren Ergebnisse der Letzteren deuten auf einen positiven Einfluss des HSK-Unterrichts insbesondere im Bereich Lese- und Kontextverständnis hin.

Orthographische Abweichungen

Der Grossteil der orthographischen Normabweichungen erklärt sich durch Interferenzen bzw. negative Transfers aus dem Deutschen. Oft wurden albanische Phoneme durch deutsche ersetzt und gemäss deutscher Sprachnorm geschrieben. Beispiele sind «vjescht» (vjeshtë, Herbst), «klassës» (klasës, der Klasse), «frün», «fryhn» (fryn, weht), «fruchta» (fruta, Früchte), «kaltört» (kaltërt, blau), «kënatschen» (kënaqen, sie freuen sich), «gjithwe» (gjithëve, allen), «bucker» (bukur, schön) u.a.m. Der Befund trifft für beide Gruppen zu und dürfte auf die geringe Vertrautheit mit dem geschriebenen Albanischen zurückgehen.¹²

Dialektale Varianten

Die Zahl der dialektalen Varianten (durchwegs aus dem Gegischen) war erwartungsgemäss hoch. Beispiele sind etwa «dhomen e ndemjes» (statt dhomën e ndejës, Wohnzimmer), «gjejt» (für gjeti, fand), «filluen» (für filluan, sie begannen), «të ftuemit» (für të ftuarit, die Eingeladenen), «njohun» (für njohur, erkannt), «ndriqon» (für ndriçon, es leuchtet), «fryen» (für fryn, es weht) u.a.m. Dass sich die Resultate beider Gruppen in diesem Bereich kaum unterscheiden, überrascht wenig, da Gegisch sprechende Grundschulkinder in der Regel erst viel später den Zugang zur toskisch geprägten Standardsprache finden. Immerhin deutet der Befund darauf hin, dass das Be-

12 Vgl. hierzu auch Kapitel 5 und 6 im vorliegenden Band sowie, speziell zu Transfers, Kapitel 12.7.

wusstsein für die Spezifik der Standardsprache im HSK-Unterricht möglicherweise gezielter gefördert und entwickelt werden müsste.

Weitere Beobachtungen

Genderaspekt: Im Text 4, «Ditëlindja e Lindës» (Lindas Geburtstag), wurde die Lücke «Të gji...» (al[le]) im letzten Satz bemerkenswerterweise von den meisten Mädchen mit der weiblichen Form des Adjektivs (të gjitha), von den Jungen hingegen mit der männlichen (të gjithë) ausgefüllt.

Arbeitsweisen und -strategien: Interessant zu beobachten waren die unterschiedlichen Arbeitsweisen der Befragten. Während die einen in jedem Text einige Sätze sprachlich korrekt ausfüllten und den Rest der Lücken leer liessen, füllten andere konsequent jede Lücke aus, dafür allerdings viele derselben fehlerhaft. Eine kleine Minderheit der Kontrollgruppe verstand die Texte überhaupt nicht und füllte die Textlücken mit sinnlosen Lexemen aus. Ein Schüler versuchte vergebens, die ersten zwei Texte auszufüllen und gab beim dritten Text mit dem Satz auf: «Ich kann das nicht». Ein weiterer füllte in allen vier Texten keine einzige Lücke aus. Das Leerlassen der Lücken bei der Kontrollgruppe weist nicht nur auf einen geringeren Wortschatz dieser Gruppe hin, sondern auch auf die fehlende erstsprachliche Alphabetisierung mancher Angehöriger dieser Gruppe (allerdings lässt sich Albanisch, mit Rückgriff auf die deutschen Phonem-Graphemrelationen, auch ohne spezifische Alphabetisierung schreiben, vgl. die Beispiele oben bei «orthographische Abweichungen»).

8.6 Zusammenfassung

Die Ergebnisse unserer Studie bestätigten zunächst empirisch, dass der Besuch des HSK-Unterrichts einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der globalen Sprachkompetenzen in der Erstsprache hat. Schülerinnen und Schüler mit HSK-Besuch erreichen im albanischen C-Test signifikant bessere Ergebnisse als solche ohne HSK-Besuch.¹³ Wie die Analyse weiter zeigt, trägt bereits ein Jahr HSK-Unterricht wesentlich zur Verbesserung der Sprachkompetenzen in der Erstsprache bei. Mit Blick auf die Geschlechter zeigt der Vergleich der Experimental- und der Kontrollgruppe, dass der HSK-Unterricht für beide Geschlechter gleich wirksam ist. Darüber hinaus resultiert, dass die Mädchen insgesamt deutlich bessere Leistungen erbringen als die Jungen.

¹³ Ausgeklammert aus dieser Analyse ist der Einfluss, den neben dem HSK-Besuch das Bildungsniveau und der sozioökonomische Status des Elternhauses ausübt, vgl. hierzu Kapitel 3 und 4.

Die Analyse der Fehler gemäss den in Kapitel 8.5.2 beschriebenen Kategorien zeigt, dass Kinder, die den muttersprachlichen Unterricht besuchen, die Standardsprache nicht nur generell besser beherrschen, sondern insbesondere in den Bereichen Semantik und Grammatik bedeutend weniger Fehler machen. Im Bereich der Grammatik scheinen die Schülerinnen und Schüler beider Gruppen Schwierigkeiten vor allem mit den Tempora zu haben; hinsichtlich des Numerus hat die Kontrollgruppe mehr Probleme als die Experimentalgruppe. Die unterschiedlichen Resultate beider Gruppen im semantischen Bereich, wo die Experimentalgruppe deutlich besser abschneidet, dürften mit dem HSK-Besuch und dem dortigen Training des Leseverständnisses in Zusammenhang stehen. Wie es die geringere Anzahl unausgefüllter Lücken zeigt, verfügen die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe über einen grösseren Wortschatz; auch dies könnte mit dem HSK-Besuch zusammenhängen. Allerdings greifen auch sie oft auf dialektale Varianten zurück; diesbezüglich unterschieden sich die Experimental- und die Kontrollgruppe wenig. Unbestritten ist, dass in beiden Gruppen eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit dem geschriebenen Albanisch besteht. Gesamthaft deutet die Fehleranalyse darauf hin, dass viele Fehler im albanischen C-Test eine Folge der unterschiedlichen Fertigkeiten der Kinder in den verschiedenen Sprachverarbeitungsbereichen sowie ihrer mangelnden Fähigkeit, die einzelnen Bereiche (z.B. Grammatik und Wortschatz) zu vernetzen, sind. Eine wichtige Instanz, die diese Vernetzung unterstützen kann, ist der muttersprachliche Unterricht; dies insbesondere gegenüber Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen und dialektsprachigen Familien. Dass der HSK-Unterricht eine gute Unterstützung der albanischen Schülerinnen und Schüler im Erwerbsprozess der Erstsprache darstellt, kann als gesichertes Ergebnis unserer Fehleranalyse gelten. Zugleich wird klar, dass im Rahmen dieses Unterrichts eine vermehrte Bewusstmachung der Unterschiede von Dialekt und Standardsprache wünschbar wäre.