

## **Sprachpraxis albanischer Kinder und Jugendlicher in der Diaspora aus der Sicht ihrer Albanischlehrkräfte**

*Naxhi Selimi und Andrea Cantieni*

**Abstract:** Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie die Lehrkräfte des albanischen herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) in verschiedenen europäischen Ländern die Sprachpraxis der Kinder und Jugendlichen albanischer Herkunft einschätzen. Zur Erhellung dieser Frage wurden Lehrkräfte der Diaspora (N=133) mittels eines standardisierten Onlinefragebogens befragt. Die präsentierten Ergebnisse beziehen sich auf den Sprachgebrauch während des herkunftssprachlichen Unterrichts, die Sprachdominanz und den Umgang mit den Sprachvarietäten, Sprachmischungen und -einstellungen der Lernenden. Befunden zufolge bildet Standardalbanisch (gjuha letrare) im Unterricht den Rahmen, wird jedoch bei Bedarf durch dialektale Varianten des Albanischen und die Sprache des Aufnahmelandes ergänzt. Bei den Lernenden dominiert der vielsprachige Modus. Sie können sich in Albanisch besser mündlich als schriftlich und besser im Dialekt als in der Standardsprache ausdrücken. Bei Lernenden mit einem soliden Wortschatz kommt Codeswitching weniger vor als bei den Lernenden mit geringen lexikalischen Fähigkeiten – es sei denn, Erstere gebrauchen bewusst den spielerisch-kreativen Sprachwechsel. Daten zufolge wirken sich die Offenheit der Einheimischen gegenüber der Sprachvielfalt, die sprachliche Zusammensetzung im Wohnviertel sowie die Lehrkräfte mit ihrer Vorbildfunktion positiv auf die Spracheinstellung der in der Diaspora aufwachsenden Kinder und Jugendlichen aus.

This paper explores the question of how teachers of Albanian as a language of origin in different European countries assess the language practices of children and adolescents of Albanian origin. To shed light on this question, teachers in the diaspora (N=133) were surveyed using a standardized online questionnaire. The results presented relate to language use during heritage language classes, language dominance, and learners' exposure to language varieties, language blends and attitudes. According to findings, standard Albanian (gjuha letrare) forms the framework in the classroom, but is supplemented by dialectal varieties of Albanian and the language of the host country as needed. The multilingual mode dominates among learners. They are better able to express themselves orally in dialect than in writing in standard Albanian. Among learners with a solid vocabulary, codeswitching occurs less than among learners with low lexical skills – unless the former use codeswitching consciously and in a playful and creative way. According to data, the openness of locals to linguistic diversity, the linguistic composition in the neighborhood and teachers with their role model function all have a positive effect on the language attitudes of children and adolescents growing up in the diaspora.

**Schlagwörter:** Sprachpraxis, Albanisch, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Diaspora; language practice, Albanian, multilingualism, interculturality, diaspora.

Selimi, Naxhi & Cantieni, Andrea (2021),  
Sprachpraxis albanischer Kinder und Jugendlicher in der Diaspora aus der Sicht  
ihrer Albanischlehrkräfte.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26: 2, 419–443.

<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

## 1 Einleitung

Von den schätzungsweise zwölf Millionen Albaner/innen leben rund sechs Millionen auf dem Balkan, der Rest in der Diaspora<sup>1</sup>; die meisten in Griechenland, Italien, der Türkei, Deutschland, der Schweiz und Nordamerika (vgl. Schader 2020: 17). In der Diaspora wird Albanisch primär in der Familie, in der eigenen Sprachgruppe und im Dialekt (meist Gegisch) gesprochen. Historisch und soziolinguistisch betrachtet entspricht dies der üblichen Handhabung der Herkunftssprachen in der Diaspora (vgl. Montrul 2016: 34).

Der ergänzende Albanischunterricht wird durch Trägervereine angeboten und findet ausserhalb des regulären Unterrichts in schulischen Randzeiten und an freien Halbtagen für 2–3 Lektionen statt. Von einzelnen Ländern (z.B. skandinavische Länder) abgesehen, werden die Lehrkräfte durch die Elternbeiträge oder Privatsponsoren honoriert. Dieser Unterricht hat zum Ziel, in der Diaspora aufwachsenden Kindern und Jugendlichen ergänzend zum Regelunterricht im Aufnahmeland ihre Herkunftssprache und -kultur zu vermitteln und sie darin zu unterstützen, sich in das Aufnahmeland (z.B. Deutschland) zu integrieren. Aktuell besuchen laut dem Bildungsministerium Kosovos weltweit rund 30.000 Lernende (Kindergarten bis 9. Schuljahr) den Albanischunterricht<sup>2</sup>. Die öffentlichen Schulen der meisten Aufnahmeländer stellen bei Bedarf Räume und Infrastruktur für den herkunftssprachlichen Unterricht bereit (zur Situation in der Schweiz vgl. z.B. Calderon/Fibbi/Truong 2013).

Ein punktueller Blick in die Webseiten der Trägerschaften (z.B. [www.lapsh.ch](http://www.lapsh.ch)) zeigt, dass das Albanischangebot in die 1990er Jahre zurückgeht; Schülerstatistiken verteilt nach Ländern, sind auf den Homepages nicht ersichtlich. Ibrahim (vgl. 2018: 82–90) beklagt, dass in der Schweiz, wo eine der grössten Gruppen der albanischen Community (ca. 200'000 – 250'000 Personen) lebt, nur rund 3000 schulpflichtige Kinder und Jugendliche den Albanischunterricht besuchen. Die in den letzten Jahren sukzessive abnehmende Schülerzahl sei ein Grund dafür, dass über

---

<sup>1</sup> Der Ausdruck 'Diaspora' wird vorliegend synonym mit Migration verwendet. Zur Diaspora zählen laut Lehrplan für die Diaspora (2018) z.B. die Albaner/innen in der Türkei, Italien (Arbëresh), USA, Kanada, Rumänien, Ukraine, Bulgarien, die seit mehr als vier Generationen dort leben. 'Migration' umfasst diejenigen, die insbesondere seit den 1970er Jahren in Europa und Amerika arbeiten und einen direkten Bezug zur Heimat haben.

<sup>2</sup> 2018 haben die Bildungsministerien Albaniens und Kosovos einen gemeinsamen Lehrplan für die Diaspora verabschiedet, s. <https://masht.rks-gov.net/mesimi-plotesues-ne-diaspore-1>. Seit Neuem steht eine digitale Plattform 'Schoolme', s. <http://schoolme.education/landing>, zur Verfügung. Zu den Errungenschaften der letzten Jahre zählen die 19 didaktischen Themenhefte für den Albanischunterricht in der Diaspora, s. <https://masht.rks-gov.net/tekste-dhe-materiale-mesimore> oder unter [https://www.lapsh.ch/tekste\\_mesimore.html](https://www.lapsh.ch/tekste_mesimore.html).

70% junger Albaner/innen der Diaspora über geringe Albanischkenntnisse verfügten und der Assimilierung ausgesetzt seien. Hierfür macht er vor allem sprachunbewusste Eltern verantwortlich und macht darauf aufmerksam, dass der Besuch des ergänzenden Albanischunterrichts positive Effekte im Hinblick auf den Schulerfolg habe. Er trage zudem dazu bei, dass sowohl der Sprachtransfer als auch die Sprachsicherheit und der Zugang in anspruchsvollere Schulabteilungen (z.B. Gymnasium) besser gelinge. Eine empirische Fundierung bleibt der Autor jedoch schuldig.

Über die albanische Sprachgruppe hinaus wird im angelsächsischen Raum generell bemängelt, dass nicht alle Heritage-Sprecher sich darum bemühten, die Herkunftssprache zu beherrschen: „Not all these speakers seek to relearn, maintain, or further develop their heritage language in the classroom at school, community/church/Saturday school, or university. Those who do attend classes are heritage language learners” (Montrul 2016: 20). Bildungsbewusstsein, Grösse, sozioökonomische Kraft und Bemühung einer Sprachgruppe, durch gut organisierte und finanzierte Angebote die Herkunftssprache zu erhalten, sind entscheidende Faktoren für den Erhalt der Herkunftssprache (vgl. ebd.: 24). Hierbei stellt sich die Frage, inwiefern die Bildungspolitik des Aufnahmelandes zum Erhalt der Herkunftssprache beitragen kann! Es wird davon ausgegangen, dass gute HSU-Rahmenbedingungen, wie z.B. in Schweden, einen positiven Einfluss auf den hohen Anteil HSU-Besuchender haben können.

Obschon albanischer Ergänzungsunterricht in mehreren europäischen Ländern und punktuell auch in den USA und Kanada angeboten wird, blieb bisher im Dunklen, wie die albanischen Diasporalehrkräfte die Sprachsituation ihrer Lernenden einschätzen und welche Rolle dabei der albanische Ergänzungsunterricht spielt – die wenigen, teils veralteten Studien (z.B. Schader 2006) beziehen sich vorwiegend auf die Schülerperspektive.

Diesem brachliegenden Thema widmet sich die hier präsentierte Studie, deren Untersuchungsobjekt die Sichtweise der Lehrkräfte des albanischen HSU in der Diaspora ist und die der konkreten Frage nachgeht, wie die Lehrkräfte die Sprachkompetenz, -dominanz, -mischung und -einstellung ihrer Lernenden einschätzen. Ziel ist es, die Sprachpraxis albanischer Kinder und Jugendlicher aus der Sicht ihrer HSU-Lehrkräfte besser zu verstehen und einen Beitrag zur Schliessung einer relevanten Forschungslücke zu leisten.

Der theoretische Abriss in Kapitel 2 geht auf Inhaltsaspekte ein, die mit der Fragestellung dieser Studie zusammenhängen. Kapitel 3 skizziert den Forschungsstand. Im darauffolgenden Kapitel 4 wird das methodische Vorgehen beschrieben. Kapitel 5 präsentiert die Ergebnisse, die dann in Kapitel 6 diskutiert werden. Ein kurzer Ausblick rundet den Artikel ab.

## 2 Theoretischer Abriss

### 2.1 Formen der Mehrsprachigkeit

Durch die zunehmenden Sprachkontakte im Zeitalter des Internets entstehen weltweit neue Formen der Mehrsprachigkeitspraxis, die sich im Kontext dieses Beitrags am besten durch die Migrantensprachen und den Gebrauch durch die verschiedenen Generationen erklären lassen. Diesbezüglich weist Erfurt (vgl. 2003) auf die sprachlichen Unterschiede der Migrantengenerationen wie etwa der Italiener und Türken in Deutschland oder der Immigranten aus dem Maghreb in Frankreich hin und betont den konzeptionellen Unterschied zwischen dem sogenannten Gastarbeiterdeutsch der ersten Generation und den Zweitsprachansatz der zweiten und dritten Generation. Das Sprachkonzept Letzterer steht

allerdings nicht selten quer zur traditionell geprägten Sprachpraxis und Herkunftskultur ihrer Eltern, aber auch quer zu den dominanten Sprachverhältnissen in der Gemeinschaft [des Aufnahmelandes], mit deren Selektions- und Marginalisierungsstrategien sie sich konfrontiert sehen (Erfurt 2003: 19–20).

Inwiefern diese Aussage auf die albanische Sprachgruppe in der Diaspora zutrifft, bleibt offen, da das generationenbedingte Sprachkonzept in unserem Beitrag nicht untersucht wird. Sie illustriert jedoch, dass die Praxis der Herkunftssprachen in der Diaspora bedingt durch die Verweildauer im Aufnahmeland, das Ausmass der Sprachkontakte und andere Faktoren dynamisch verläuft und verschieden gehandhabt wird. Hierbei kann hervorgestrichen werden, dass man mit jeder neu gelernten Sprache auch neue Sprachstrukturen und -normen lernt und dabei die eigenen Einstellungen oder Werte ausbauen kann. Indem man bspw. die Sprachen vergleicht, nimmt man scheinbar selbstverständliche Sprachphänomene bewusst wahr und reflektiert darüber (vgl. Kramersch 2015: 407–408). Auf der Mikroebene bietet die Mehrsprachigkeit weitere Perspektiven:

..., learning another language is acquiring a skill that will enable learners to gain access to resources that give them more social power, and more freedom to play with the constraints imposed by the social and cultural structures of society (Kramersch 2015: 406).

Hinsichtlich der Mehrsprachigkeit in der Schule geht Cummins (vgl. 2007: 221) davon aus, dass durch eine konkrete Umsetzung der Mehrsprachigkeit in einem immersiven Lernumfeld und die dafür geeigneten Methoden im Sprachunterricht der Wissenstransfer von einer Sprache in die nächste (z.B. von Albanisch ins Deutsch) gewährleistet wird (sog. Interdependenzhypothese). Das Argument, die Mehrheits-

sprache (z.B. Deutsch) sei für den Schulerfolg wichtig und nicht die Herkunftssprachen, entbehrt aus empirischer Sicht „jeder Glaubwürdigkeit“ (Cummins 2009: 20). Im Kontext unseres Beitrags sind sowohl die Herkunftssprache als auch die Sprache(n) des Aufnahmelandes zentral für die Laufbahn und Identität der Lernenden.

## **2.2 Profile der Herkunftssprecher**

Innerhalb der Sprecher/innen von Herkunftssprachen gibt es verschiedene Profile. Montrul (vgl. 2016: 34–40) identifiziert sechs davon: 1. Kinder von Einwanderern (child of immigrants), die als Kinder oder heranwachsende Jugendliche mit ihren Eltern nach Deutschland (z.B. Türken, Griechen) oder in die Schweiz (z.B. Italiener, Albaner, Spanier) eingewandert sind; 2. Sprecher/innen historischer Minderheitssprachen (speaker of historical minority language), die bilingual sind (Arbreshë in Italien; Rumänen in Serbien; Arvaniten in Griechenland); 3. Sprecher/innen indigener Sprachen (speaker of an indigenous language) wie etwa die Sprecher von Navajo in den USA; 4. Zweisprachige aus Berufsfamilien (bilinguals of professional families), deren Eltern zwei unterschiedliche Sprachen sprechen (Schweiz: Deutsch-Französisch, Kanada: Englisch-Französisch); 5. Rückkehrer (returnees) wie etwa die Albaner/innen, die nach dem letzten Krieg in grosser Zahl nach Kosova zurückkehrten und sich reintegrierten und 6. Adoptierte (adoptees), die als Kinder aus einem anderen Land adoptiert wurden und ihre Erstsprache im Jugendalter teilweise beherrschen. Dieses Modell kann durch ein weiteres Profil ergänzt werden, nämlich durch Kinder und/oder Enkelkinder, die im Aufnahmeland geboren wurden oder seit ihrer Kindheit hier aufwachen und leben. Diesem ergänzten Profil wird die Zielgruppe dieses Beitrags zugeordnet. Es handelt es sich um albanischstämmige Schüler/innen der zweiten und dritten Generation, deren Eltern oder Grosseltern aus wirtschaftlichen und/oder politischen Gründen ihre Heimat verlassen haben.

Ungeachtet dieser groben Profilizuteilung hängen Form und Grad der Mehrsprachigkeit in der Realität vom Individuum ab und entsprechen nicht zwingend der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit. Bspw. leben in manchen Ländern verschiedene Sprachgruppen, die jedoch grossmehrheitlich nur die Sprache der einen Gruppe gebrauchen, obschon sie in einem multilingualen Alltag leben. Parallel dazu gibt es monolinguale Länder, die ihre Bürger/innen in mehrsprachigen Bildungsprogrammen bilden und ihnen dadurch ermöglichen, mehrere Sprachen aktiv zu beherrschen. Wie die Mehrsprachigkeit auf der individuellen Ebene auftritt und welches Kompetenzniveau man in der einen oder anderen Sprache erreicht, hängt somit von zahlreichen Faktoren, u.a. von den kognitiven Voraussetzungen, der sozialen Interaktion, vom persönlichen Interesse und der Motivation ab (vgl. Stavans/Hoffmann 2015: 135–136).

### 2.3 Sprachdominanz

Montrul (vgl. 2016: 44–45) geht davon aus, dass die dominante Mehrheitsprache (z.B. Deutsch, Italienisch, Schwedisch), die i.d.R. als Verkehrssprache im Alltag öfter gebraucht wird, eine externe Komponente (Input) und eine funktionale Komponente (context and use) enthält. Das Niveau der Sprachkompetenz wird geprägt durch weitere soziobiografische Variablen wie etwa Alter, Sprachlernumfeld, Sprachinput zuhause und in ausserfamiliären Einrichtungen, Sprachgebrauch unter Gleichaltrigen, sprachlich-soziale Netzwerke im Wohnumfeld, Kontakte zu den Verwandten im Ursprungsland der Eltern, Sprach- und Bildungsbewusstsein des Elternhauses u.a.m. „Proficiency can be operationalized as the cognitive and linguistic component of dominance, measured in terms of actual language knowledge and linguistic behaviour in one or the two languages” (ebd.: 43).

Das Niveau der Sprachleistung der in der Diaspora lebenden Personen zeigt sich in der Fähigkeit, Sprachen mündlich und schriftlich rezeptiv (Hören, Lesen) und produktiv (Sprechen, Schreiben) kontext- und diskursadäquat zu beherrschen. Wobei nicht erwartet werden darf, dass man über gleiche Kompetenzen in der gesprochenen und geschriebenen Herkunftssprache verfügt, da die Zugangsmöglichkeiten zur Mehrheitsprache des Aufnahmelandes individuell und verschieden sind. Daher kann man von den Sprechenden nicht erwarten, dass sie alle sprachrelevanten Ebenen (Lexik, Grammatik, Literatur, Pragmatik, Diskurs usw.) symmetrisch beherrschen (vgl. ebd.: 44–45; Kramersch 2015: 407). Hinzu kommt, dass mehrsprachige Menschen die Sprachen unterschiedlich gut kennen, da dieser dynamische Prozess durch zahlreiche Variablen beeinflusst wird und sich je nach Situation und Lebensphase verändert (vgl. Stavans/Hoffmann 2015: 154–155). Die Kompetenzen in beiden Sprachen (z.B. Albanisch-Deutsch) sind abhängig von Faktoren wie etwa die Sprachsozialisation in der Kindheits- und Jugendphase, Schulbildung oder Aufenthaltsdauer in der Diaspora, Besuch des HSU-Unterrichts als Ort der herkunftssprachlichen Förderung usw.; sie sind verschieden und teilweise asymmetrisch. Damit diese Asymmetrie nicht zur Spracherosion führt, muss man am Wortschatz und an der Grammatik der Herkunftssprache – v.a. an der Vermittlung der Standardvarietät, die zugleich die Schriftsprache darstellt – arbeiten, sei es im privaten Umfeld, sei es im herkunftssprachlichen Unterricht (vgl. Montrul 2016: 88–89). Wichtig hierbei ist u.a. die soziolinguistische Komponente des Sprachgebrauchs, die das Sprachhandeln in einem bestimmten Kontext charakterisiert. Diese Komponente hilft, die Sprachanwendung, Sprachinterpretation sowie das Sprachhandeln einer Person oder Sprachgruppe zu verstehen (vgl. Marra 2015: 373).

Zusammenfassend spielen bei der Sprachdominanz innerhalb der Mehrsprachigkeit zahlreiche Merkmalvariablen (Kognition, Bewusstsein, Komplementarität) eine

Rolle. Dieses Variablenbündel hilft, mono- und multilingual motivierte Phänomene genauer zu verstehen. „The understanding of these features sheds light not only on what the multilingual knows and can do (i.e. their competence), but also on how multilinguals ‘do multilingualism’ (i.e. the processing)” (Stavans/Hoffmann 2015: 163).

## 2.4 Varietäten des Albanischen

Im Albanischen gibt es nebst der Standardvariante (*gjuha letrare*) zwei Hauptdialekte: *Gegisch* und *Toskisch*. Diese Bezeichnungen entstanden vor rund drei Jahrhunderten, nachdem sich der Begriff ‘Albanisch’ für die Bewohner/innen aller albanischen Sprachgebiete verfestigt hatte (vgl. Lloshi 1997: 138–139). *Gegisch* wird in Nordalbanien, Nordmazedonien, Kosova, Südserbien und Montenegro gesprochen und umfasst verschiedene dialektale Subvarianten. Eine klare Trennung zwischen den einzelnen subdialektalen Varianten des *Gegischen* gibt es im engeren Sinn nicht, da durch die Heterogenität der Ansiedlungen Elemente der einen Sprechvariante auch in anderen Varianten zu finden sind (bspw. im Rugovatal in Westkosova). *Toskisch* wird in Südalbanien, Griechenland und Italien (Arbëresh) gesprochen und umschließt ebenfalls mehrere dialektale Subvarianten (vgl. Thomai 2011: 270–276; Shkurtaj 2016: 40).

In phonetischer Hinsicht bildet v.a. *Toskisch* die Grundlage des Standardalbanischen (*gjuha letrare*), während *Gegisch* v.a. in der albanischen Literatur Niederschlag findet – der Standard stellt den gemeinsamen Nenner beider Dialekte dar (vgl. Thomai 2011: 270–276). Für Sprechende stellen die beiden Dialekte keine Verständigungshürde dar. Unterschiede gibt es im phonetischen System sowie auf der lexikalisch-grammatischen Ebene: Charakteristisch ist, dass *Gegisch* stimmhafte und nasale Vokale, während *Toskisch* nur stimmhafte Vokale kennt – dem Diphthong *-ue* wie *grue* (Deutsch: Frau) im *Gegischen* entspricht *-ua* wie *grua* im *Toskischen*; dem betonten gegischen Vokal *â* wie in *nânë* (Mutter) entspricht *ë* wie in *nënë* im *Toskischen* (vgl. Gjinari 2015: 28–29; Topalli 2010: 74; Shkurtaj 2016: 53–56).

Es liegt auf der Hand, dass der Standard und die beiden Dialekte in Wechselbeziehung zueinanderstehen und sich ergänzen. Beide Dialekte dienen der mündlichen Kommunikation in den jeweiligen Sprachregionen. Dabei trägt Standardalbanisch als Medium der Schriftlichkeit den Bedürfnissen aller Sprecher/innen Rechnung (vgl. Ibrahim 2018: 147–148).

## 2.5 Wechsel zwischen Sprachen und deren Varietäten

Der Gebrauch sprachlicher Mischvarianten (Codeswitching und Codemixing) oder sprachlicher Kreuzungen (language crossing)<sup>3</sup> ist charakteristisch für mehrsprachig aufwachsende Jugendliche (vgl. Schader 2006: 372–374). In der Interaktion wechseln Mehrsprachige situativ zwischen mehreren Codes: Sie beginnen z.B. den Satz im albanischen Gegischdialekt, wechseln dann, wenn auch eher seltener, zum Standard und beenden den Satz in einer der dialektalen Varianten des Deutschen (z.B. Bündnerdeutsch). In diglossischen Sprechsituationen tritt der Codewechsel meist beim Wechsel des sozialen Umfelds, wie z.B. von Zuhause in die Schule, ein (vgl. Ahearn 2012: 129). Codeswitching hängt gewissermassen von konventionalisierten Gesprächssituationen ab. Im Gegensatz dazu drückt man im metaphorischen Sprachwechsel seine (veränderte) Intention oder Einstellung aus (vgl. Androutsopoulos 2003: 84). Je nach Perspektive hat Codeswitching eine sprachstrukturelle (syntaktische) oder eine soziokulturelle Funktion und Bedeutung (vgl. Stavans/Hoffmann 2015: 175).

Code-switching between two languages, dialects, or social registers can index different processes involved in a person's ethnic, racial, gender, and/or socioeconomic identity formations and can have different social or even moral connotations, depending on the situation (Ahearn 2012: 29).

Der Wechsel vom Albanischen in die Sprache des Aufnahmelandes und umgekehrt sollte keineswegs negativ konnotiert und als unerwünschte Sprachmischung rezipiert werden;

speakers may often switch for emphasis, because they feel that the mot juste is found more readily in one of their languages than in another, or because of their perceptions of the speech situation, changes in content, the linguistic skills of their interlocutors, degrees of intimacy and so on (Edwards 1994: 72).

Im Gegensatz zum Codeswitching ist Codemixing eine hybride, komplexe Vermischung, die mitten im Satz oder sogar im Wort geschieht und durch soziopsychologische Faktoren motiviert sein kann – manchmal werden Codeswitching und Codemixing synonym verwendet (vgl. Stavans/Hoffmann 2015: 177–179). Bei dieser

---

<sup>3</sup> Darunter versteht man „die gelegentliche, auf minimaler Kompetenz beruhende und interaktiv bedeutsame Verwendung fremder Codes, die als ethnisch-soziale Grenzüberschreitung empfunden und auf der Grundlage von (massenmedial geprägten) Stereotypen interpretiert wird. (...). Während regelmässiger Sprachwechsel (Code-Switching und –Mixing) auf die intraethnische Kommunikation von Minderheitengruppen beschränkt ist, betreffen Kreuzungen die interethnische Kommunikation und damit letztlich die Gesamtgesellschaft“ (Androutsopoulos 2003: 104).



Mischungsform ist die Grenze zwischen den Varietäten fließend (vgl. Ahearn 2012: 132).

Zusammenfassend wird der Sprachwechsel von mehreren Faktoren verursacht und wird je nach Person oder Gesprächssituation facettenreich eingesetzt, um in einem mehrsprachigen Umfeld effizient zu kommunizieren. Er kann dem Füllen sprachlicher Lücken dienen oder als bewusst kultivierte ‘Kunstform’ gebraucht werden.

## **2.6 Sprachwahrnehmung und -einstellung – ein Abriss**

Sprachwahrnehmung, -einstellung und -erwerb sind latente Variablen, die von verschiedenen sprachlich-kulturellen Werten, sozialen Praktiken und anderen Umweltfaktoren beeinflusst werden (vgl. Ahearn 2012: 54). Nebst persönlichen Prädispositionen scheint das Sprach- und Bildungsbewusstsein der Eltern, aber auch die sprachlich-kulturelle Offenheit der Lehrkräfte ein nicht zu unterschätzender Einflussfaktor der Sprachrezeption und -einstellung albanischer Kinder und Jugendlicher zu sein (vgl. Selimi 2019: 175). In der Schweiz lebende Secondos albanischer Abstammung rezipieren den gegischen Dialekt, den sie in der Familie sprechen, positiv und fühlen sich im Standardalbanisch unsicher. Wobei diejenigen, die den Albanischunterricht besuchen, sich besser zwischen Dialekt und Standard orientieren können als ihre Kameraden, die vom Albanischangebot keinen Gebrauch machen (vgl. Schader 2006: 232). Die sprachliche Unterlegenheit letzterer bedeutet jedoch nicht, dass sie dem Standardalbanischen weniger positiv gesinnt sind als dem Dialekt.

Kognition, Affekt und Habitus sind drei in Wechselbeziehung stehende Komponenten der Spracheinstellung:

Attitudes are cognitive insofar as they contain or comprise beliefs about the world, and the relationships between objects of social significance: e.g. judgements of standard language varieties tending to be associated with high-status jobs. Attitudes are affective in that they involve feelings about the attitude object. This affective aspect of attitudes is a barometer of favourability and unfavourability, or the extent to which we approve or disapprove of the attitude object. This positive-to-negative directionality of attitudes is usually augmented by an assessment of intensity: for example, whether we mildly disapprove of something or we well and truly detest it. Thirdly, the behavioural component of attitudes concerns the predisposition to act in certain ways, and perhaps in ways that are consistent with our cognitive and affective judgements (Garrett 2010: 24).

### 3 Forschungsstand

Wissenschaftliche Arbeiten über die albanische Sprache und den seit drei Jahrzehnten angebotenen Albanischunterricht in der Diaspora sind rar. Schader (vgl. 2006) hat mit seinen Studien Pionierarbeit geleistet. Er untersuchte die Sprachpraxis heranwachsender Jugendlicher (N=1300) albanischer Herkunft in der deutschsprachigen Schweiz. Lernende, die den ergänzenden Albanischunterricht besuchten, zeigten im Vergleich zur Kontrollgruppe (ohne Albanischunterricht) insbesondere im geschriebenen Standardalbanisch signifikant höhere Werte. Bei den Befragten dominierte der zweisprachige Modus (Albanisch-Deutsch). Befunden zufolge gebrauchten die Befragten abhängig von ihrer Verweildauer im Aufnahmeland und von ihrer Kompetenz in der Herkunftssprache bewusst das sog. Codeswitching entweder als spielerisch-kreative Kommunikationsform oder als kompensatorische Strategie bei unzureichendem Wortschatz in einer der beiden Sprachen.

Haenni Hoti (2006) untersuchte die Einflussfaktoren auf den Schulerfolg der Schüler/innen mit Erstsprache Albanisch (N=1100) in der Deutschschweiz und fand heraus, dass Lernende, die den Albanischunterricht besuchen, bessere Noten im Schulfach Deutsch erhalten als jene ohne Besuch des Erstsprachunterrichts. Ihren Befunden zufolge wirkt sich der herkunftssprachliche Unterricht positiv auf den Schulerfolg albanischstämmiger Jugendlicher aus. Zwar repräsentieren diese Befunde und Schaders Ergebnisse nicht die aktuelle Sprachsituation albanischer Jugendlicher in der Schweiz, da die Albaner/innen inzwischen seit drei Generationen in der Diaspora leben, bilden aber dennoch eine gültige Grundlage für weitere Forschungen.

Eine Querschnittstudie von Caprez-Krompàk (2010) untersuchte mittels C-Test den Einfluss des Erstsprachunterrichts auf die Sprachkompetenzen albanisch- und türkischsprachiger Lernender (N=126) in der Schweiz. Laut dieser Studie verfügten Lernende, die den Erstsprachunterricht besuchten, über signifikant höhere allgemeine Sprachkompetenzen sowohl in der Herkunftssprache als auch in Deutsch als ihre Kameraden der Vergleichsgruppe ohne Erstsprachunterricht. Erste positive Effekte zeigte der Erstsprachunterricht (hier Albanisch) bereits nach einem Jahr. Deutlich sichtbar war zudem eine Interferenz zwischen der Albanisch- und Deutschkompetenz.

In einer quantitativen Studie mit türkisch- und russischstämmigen Jugendlichen (N=1164) untersuchten Rauch/Jurecka/Hesse (2010) das Wechselspiel zwischen den Sprachen (Türkisch- / Russisch-Deutsch). Die Befunde belegen, dass Schüler/innen mit ausreichenden mündlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache über bessere Lesekompetenzen im Deutschen verfügen. Es findet ein Transfer von

der Erst- in die Zweitsprache statt, d.h. gute Erstsprachkompetenzen wirken sich positiv aus auf den Zweitspracherwerb.

Die Ergebnisse einer 2014 im Raum Baden-Württemberg durchgeführten, thematisch verwandten Studie mit türkischstämmigen Lernenden lassen darauf schließen, dass der ergänzende Türkischunterricht die mehrsprachige Kompetenz der Befragten positiv unterstützt. Über die Hälfte der Befragten sprechen zuhause beide Sprachen. Je nach Familienmitglied und Situation wechseln sie zwischen Türkisch und Deutsch (vgl. Engin 2017: 101).

In einer Studie gingen Banazer und Jessen (2020) der Mehrsprachigkeit in der Schule in Deutschland nach und befragten mehr- und einsprachig aufwachsende Jugendliche (N=308). Aus der Sicht dieser Jugendlichen sind ihre Lehrkräfte der Mehrsprachigkeit gegenüber grundsätzlich positiv gesinnt, lehnen jedoch den Gebrauch der Herkunftssprachen in der Schule ab und zementieren den sog. monolingualen Habitus. Die Jugendlichen selbst erachten mehrheitlich die Mehrsprachigkeit in der Schule als Vorteil, weil sie dadurch mehr über verschiedene Herkunftssprachen erfahren können, wobei sie im Unterricht die schulischen Fremdsprachen (z.B. Englisch, Französisch) bevorzugt behandeln möchten – mehrsprachige Jugendliche sind zudem daran interessiert, Herkunftssprachen formal in der Schule zu erlernen. Interessant ist der Befund, dass knapp zwei Drittel der Einsprachigen informelle Gespräche in Herkunftssprachen, die sie nicht verstehen, als störend wahrnehmen, während Mehrsprachige grossmehrheitlich aufgeschlossener sind.

Die in mehreren Ländern Europas durchgeführte MARILLE-Umfrage von Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb (2011) hat gezeigt, dass die befragten Lehrkräfte Herkunftssprachen und -kulturen ihrer Schülerschaft gegenüber positiv eingestellt, jedoch teilweise mit der sprachlich-kulturellen Heterogenität in der Schule überfordert sind. Aufgrund der Befunde plädiert die Autorenschaft dafür, dass die Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen Niederschlag finden soll sowie Aus- und Weiterbildungsangebote rund um die sprachlich-kulturelle Diversität in der Schule zur Verfügung gestellt werden.

Selimi (2019) untersuchte in einer qualitativen Studie (N=19) die Sprachpraxis Jugendlicher nordmazedonischer Herkunft in der Deutschschweiz sowie den kulturspezifischen und elterlichen Einfluss auf die schriftliche Textproduktion dieser Jugendlichen. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass der zweisprachige Modus (Mazedonisch-Deutsch) prägend für die Sprachpraxis ist und die Befragten ihre Sprachkompetenz in beiden Sprachen als hoch einschätzen. Die Befragten nennen den Mazedonisch- und Deutschunterricht, aber auch die Eltern und Peers als Faktoren, die das Sprachlernen und die Textproduktion positiv beeinflussen.

In einer thematisch ähnlichen Studie erhoben Carreira und Kagan (2011) den L1-Sprachstand und -gebrauch von Studierenden (N=1732) aus Migrantenfamilien in den USA. Während 70,2% der Befragten in der frühen Kindheit die Herkunftssprache ihrer Eltern aktiv sprachen, sind es im erwachsenen Alter nur noch 1,3%, die über L1-Kenntnisse verfügen. Für über 65% ist die Zweitsprache Englisch zur Erstsprache geworden. Aus der Studie geht nicht hervor, ob und wie viele dieser Befragten den herkunftssprachigen Unterricht besucht haben. Ein Grund für die Dominanz des Englischen als L2 kann die Tatsache sein, dass die Befragten in der Landessprache fortwährend unterstützt wurden, was – selbst bei HSU-Besuch – für die Herkunftssprache nicht gleichermassen der Fall war.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt eine Studie von Montrul/Bhatt/Girju (2015), die in einer wenig robusten Stichprobe (N=49) die Sprachkompetenz von sog. Secondos untersucht, deren Zweitsprache Englisch und Erstsprache Hindi bzw. Rumänisch ist. Gemäss dieser Studie beherrschen Secondos Englisch besser als ihre Erstsprache, wobei jene Befragten, die vor ihrer Einwanderung die Primarschule in Rumänien besucht hatten (alle mit Hindi als L1 wurden in den USA geboren), ihre L1-Kompetenz höher werten als die in den USA Geborenen, die nie in der Herkunftssprache unterrichtet wurden.

## **4 Methode**

### **4.1 Stichprobe**

Bei der Stichprobe unserer Untersuchung handelt es sich um Lehrkräfte, die in dreizehn Ländern ergänzenden Albanischunterricht (HSU, mësimi plotësues shqip) anbieten. Der Zugang zum Forschungsfeld wurde mithilfe des Diasporaministeriums von Kosova ermöglicht. Von den 270 angeschriebenen Personen beteiligten sich 133 Lehrkräfte an der Onlinebefragung. Es waren 66% Frauen und 34% Männer. Verteilt nach Alter waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung 2% der Antwortenden zwischen 20 und 30, 16% zwischen 30 und 40, 32% zwischen 40 und 50, 35% zwischen 50 und 60 und 16% über 60 Jahre alt. 43% der Lehrkräfte stammen aus Albanien, 46% aus Kosova und 10% aus Nordmazedonien, 1% aus Serbien und Montenegro. 18% der Befragten unterrichten in Griechenland, 20% in Italien, 10% in Österreich, 14% in der Schweiz, 13% in Deutschland, 17% in Schweden, die restlichen 8% in Grossbritannien, Kroatien und anderen Ländern. Die Aufenthaltsdauer im Gastland liegt bei 96% zwischen 5 und 10 und bei 4% zwischen 10 und 20 Jahren (s. Abb. 1).

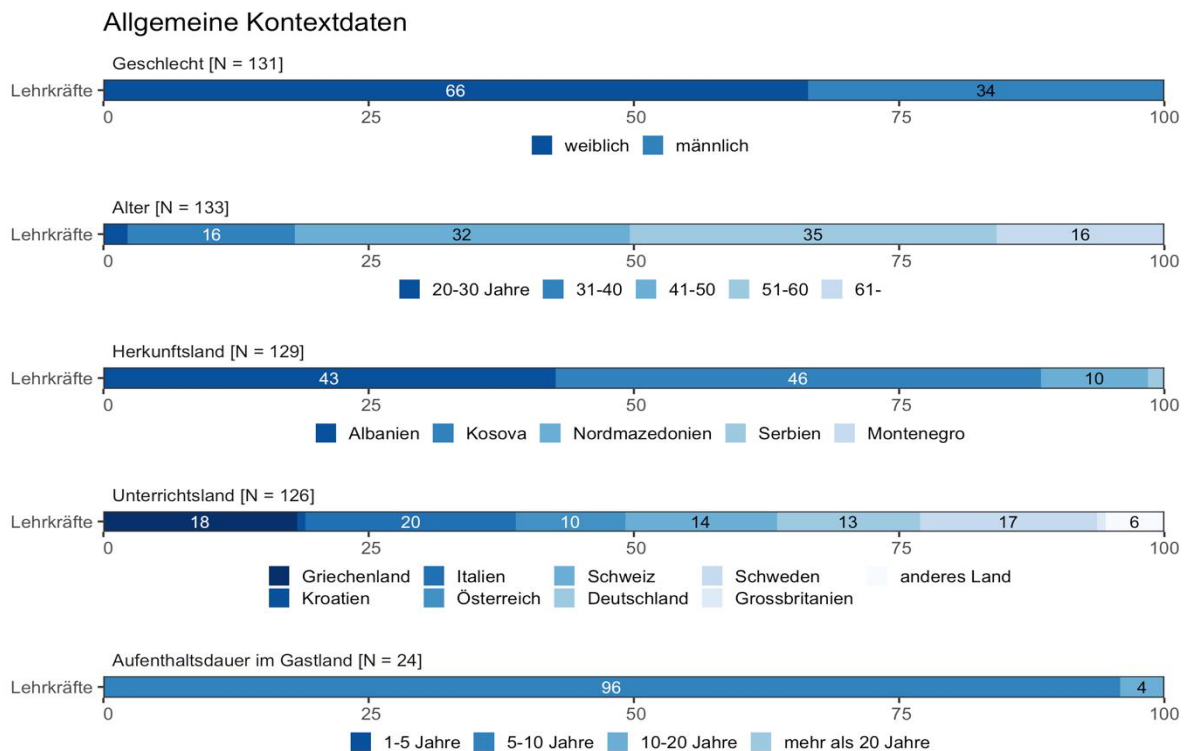


Abb.1: Kontextdaten der befragten Lehrkräfte

## 4.2 Erhebungsinstrument

Zur Erhebung der Daten wurde ein standardisierter Fragebogen<sup>4</sup> mit insgesamt 64 Items zu fünf sprachbezogenen Fragekomplexen entwickelt (allgemeine Kontextdaten; Sprachmodus (ein- oder zweisprachig) im Albanischunterricht; Fremdeinschätzung der Sprachkompetenz der Schüler/innen; L1-Sprachkompetenz der Schüler/innen; Spracheinstellungen der Schüler/innen aus der Sicht der Lehrkräfte).<sup>5</sup> Die Items wurden in einer vierstufigen Ratingskala mit ‘stimmt’, ‘stimmt eher’, ‘stimmt eher nicht’ und ‘stimmt nicht’ beantwortet. Die Befragten konnten genau eine der als Einzelnennung konzipierten Fragen beantworten (vgl. Schumann 2012: 37–40; Punch 2011: 241–242).

Der Online-Fragebogen wurde im Hinblick auf die Einhaltung der Gütekriterien (Validität, Reliabilität, Objektivität) zunächst in einem Pretest mit fünf Lehrkräften erprobt und leicht angepasst. Daraufhin wurde der Link zum Online-Fragebogen rund 270 Lehrkräften in 13 Ländern (s. Abschnitt 4.1) via E-Mail zugesandt.

<sup>4</sup> Bei der Formulierung der Fragebogenitems wurde die Übersicht mit diesbezüglichen Faustregeln von Riemer (2016: 160) sowie der validierte Fragebogen von Schader (2006: 411 ff.) in modifizierter Form herangezogen.

<sup>5</sup> Der Fragebogen liegt den Autoren dieses Beitrags vor.

### 4.3 Datenerhebung und -auswertung

Die Daten wurden mithilfe einer Onlinebefragung zwischen Mai 2019 und Juli 2019 erhoben. Von den 270 angeschriebenen Lehrkräften des herkunftssprachlichen Albanischunterrichts in der Diaspora haben 133 Personen den Fragebogen ausgefüllt – wobei nicht alle sämtliche Items ausgefüllt haben. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 49,25 %.

Für die Auswertung der präsentierten Daten wurde die R-Software<sup>6</sup> herangezogen (vgl. R Core Team 2018).

## 5 Ergebnisse

Nachstehend dargestellte Ergebnisse präsentieren die Einschätzung albanischer HSU-Lehrkräfte zur Sprachpraxis ihrer Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse beziehen sich auf die Sprachkompetenz, den Sprachmodus, den Codewechsel und die Spracheinstellung der Schüler/innen der zweiten und dritten Generation in der Diaspora. Sie sollen zum besseren Verständnis der Sprachsituation dieser Zielgruppe beitragen.

Im Kontext dieses Beitrags werden nachfolgend nur die Prozentpunkte der Kategorien ‘stimmt’ und ‘stimmt eher’ subsumierend dargestellt.

### 5.1 Verwendete Sprachvarietäten im Unterricht

Die Lehrkräfte wurden gefragt, sich generell zum Gebrauch albanischer Varietäten im ergänzenden Albanischunterricht zu äussern. Sie geben grossmehrheitlich (89%) an, im Unterricht Standardalbanisch (gjuha letrare) zu gebrauchen. Die beiden Dialekte hingegen werden Daten zufolge eher wenig gebraucht: knapp ein Viertel (24%) der Befragten gibt an, den gegischen bzw. toskischen Dialekt zu gebrauchen. 79% geben an, Standard und Dialekt zu gebrauchen, wobei 96% der Lehrkräfte den Albanischstandard durch Erklärungen in gegischem bzw. toskischem Dialekt ergänzen. Alle (100%) ziehen die albanischen Dialekte und/oder die Mehrheitssprache des Aufnahmelandes (z.B. Deutsch) als Hilfsmittel heran, um albanische Standardausdrücke und deren Bedeutung zu erklären. Daraus folgt, dass der Standard zwar den Rahmen bildet, jedoch situativ bei Bedarf durch die albanischen Dialekte und/oder die offizielle Mehrheitssprache ergänzt wird.

---

<sup>6</sup> Gemäss IEC-Norm 60559 (s. auch [https://en.wikipedia.org/wiki/IEEE\\_754](https://en.wikipedia.org/wiki/IEEE_754)) wird x.5 zur geraden Zahl gerundet, die am nächsten liegt; z.B. 11.5 wird auf 12, 12.5 wird ebenfalls auf 12 gerundet. Damit kann der Rundungsfehler minimiert werden. Die abweichenden Prozente in einzelnen Grafiken dieses Beitrags (101% oder 99%) hängen mit den Rundungen zusammen.

## Sprechen im Unterricht

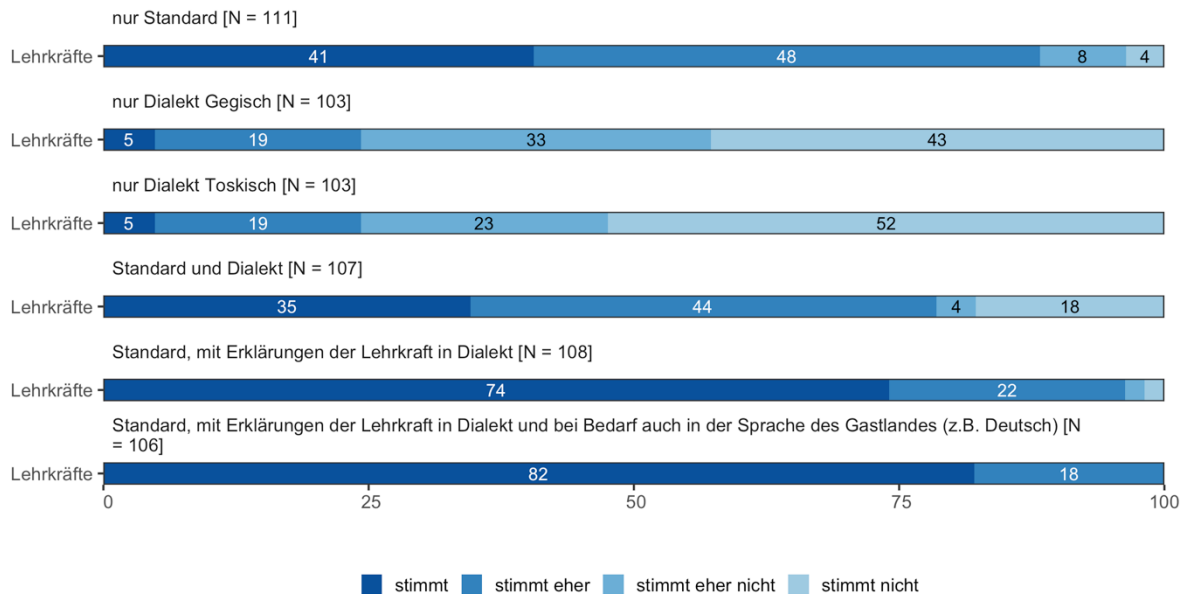


Abb. 2: Umgang mit Sprachvarietäten während des Albanischunterrichts

## 5.2 Sprachdominanz

Hinsichtlich der Sprachdominanz bei den Schülern und Schülerinnen melden 48% zurück, dass ihre Lernenden im Unterricht vorwiegend Standardalbanisch sprechen. Die Werte bezüglich des Dialektgebrauchs sind deutlich höher und liegen bei 77%. Der gleichzeitige Gebrauch von Standard, Dialekt und Sprache des Aufnahmelandes dominiert im Unterricht und liegt bei 91%.

### Sprachdominanz

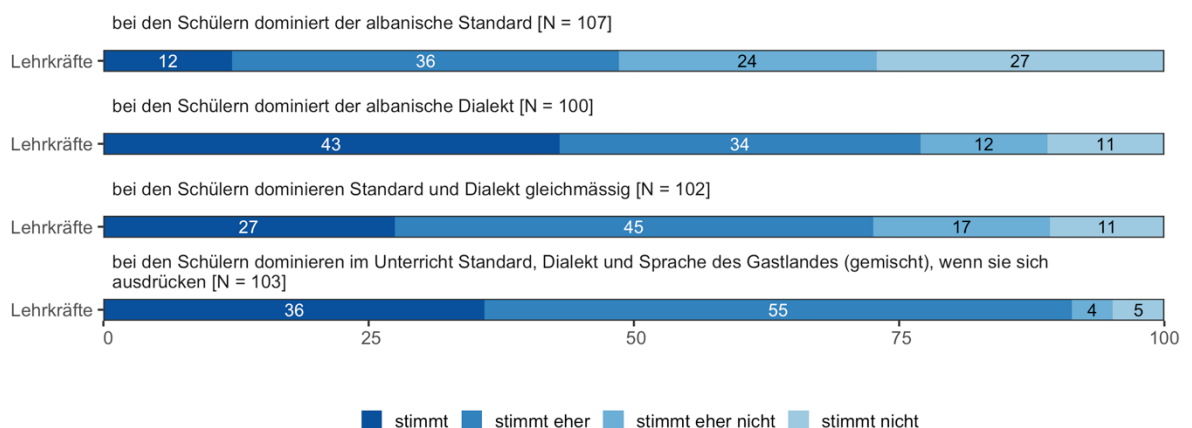


Abb. 3: Sprach- und Varietätsdominanz bei den Lernenden während des Unterrichts

### 5.3 Dialekt und Standard bei den Lernenden

Um die Sprachsituation der Lernenden hinsichtlich der mündlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen annähernd zu operationalisieren, interessierte im Zusammenhang mit den Varietäten die Einschätzung der mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten durch die HSU-Lehrkräfte. 90% der Befragten schätzen die mündliche Kompetenz im Dialekt höher ein als die schriftliche im Standard. Eine überwiegende Mehrheit (85%) ist zudem der Meinung, dass die Lernenden die dialektale Variante des Albanischen altersentsprechend bzw. leicht unterdurchschnittlich (79%) beherrschen. Hingegen wird die schriftliche Standardkompetenz von zwei Drittel (66%) der Befragten als durchschnittlich bzw. unterdurchschnittlich (68%) eingeschätzt.

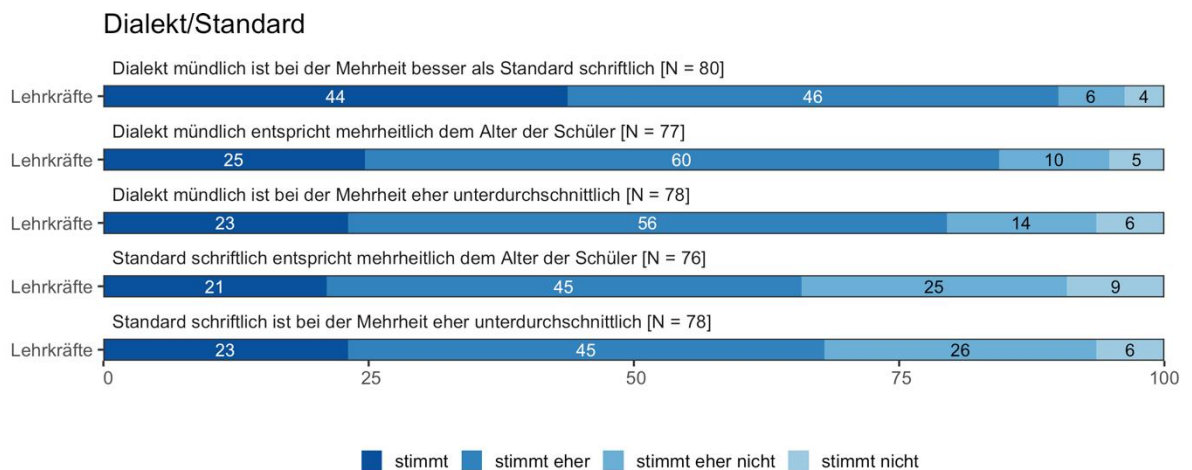


Abb. 4: Einschätzung des Mündlichen im Dialekt und des Schriftlichen im Standard

### 5.4 Sprachwechsel (sogenanntes Codeswitching)

Die Sprachmischung bezog sich auf beide Sprachen (Albanisch-Deutsch) und die Varietäten des Albanischen (Gegisch-Toskisch-Standard). Dabei interessierte die Frage, ob und ggf. inwiefern die Faktoren 'Alter der Lernenden' und 'Dauer des HSU-Besuchs' den Sprachwechsel der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. 92% der Befragten meinen, dass Codeswitching massgeblich von der Besuchsdauer des Albanischunterrichts und der Sprachkompetenz beeinflusst wird. Lernende, die über längere Zeit den Albanischunterricht besuchen, halten die Sprachen und die Dialekte auseinander, wenn sie kommunizieren. 79% der befragten Lehrkräfte melden hierbei zurück, dass jüngere Kinder stärker die albanischen Dialekte vermischen als ältere Schüler/innen. Wobei das Alter als Einflussprädiktor von 60% der Befragten relativiert wird. Entscheidend für den Grad der Sprachmischung ist für 92% der Lehrkräfte der albanische Wortschatz ihrer Lernenden.



## Sprachmischung

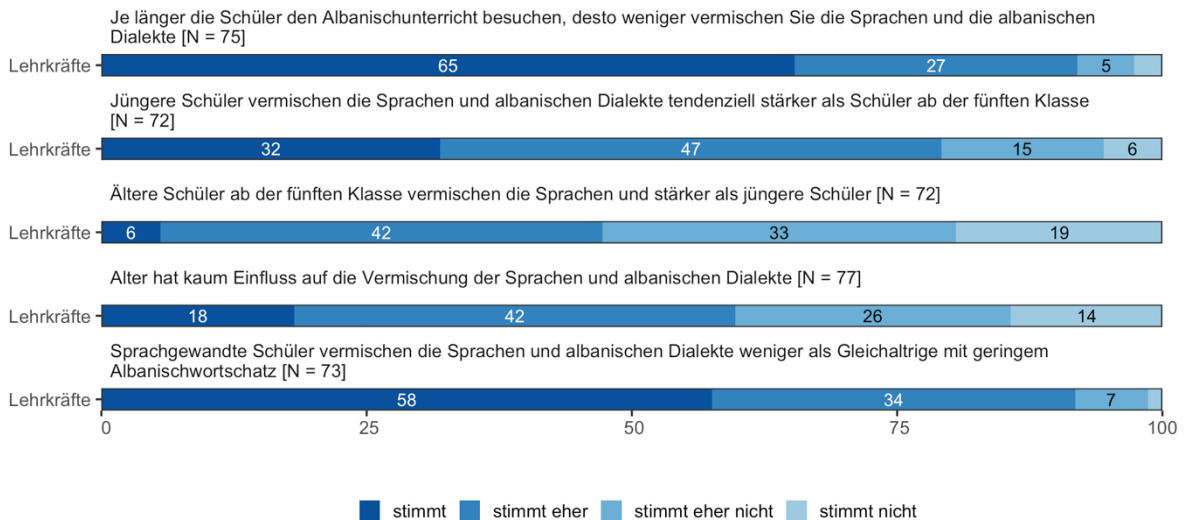


Abb. 5: Codeswitching während des Albanischunterrichts

## 5.5 Einflussfaktoren auf Spracheinstellungen

Im Wissen um die allgemeine Schwierigkeit, Spracheinstellungen mittels Fragebogenbefragung zu erheben, v.a. zu messen, interessierte schliesslich die Frage, inwiefern das Wohnumfeld, die sprachliche Offenheit des Aufnahmelandes und die Lehrkräfte die Spracheinstellung albanischer Kinder und Jugendlicher beeinflussen. Über zwei Drittel (69%) geben zu Antwort, dass in Wohnvierteln, in denen viele Albaner/innen leben und untereinander Albanisch sprechen, diese das Albanische höher werten als die Sprache des Aufnahmelandes. Einen deutlich höheren Einfluss auf die Spracheinstellung der Lernenden hat laut Befragten (94%) die sprachliche Offenheit und bewusste Pflege der Sprachvielfalt im Aufnahmeland. Zudem schätzen die Lehrkräfte den eigenen Einfluss auf die Spracheinstellung ihrer Schüler/innen als sehr hoch ein; die Werte hierbei liegen bei 91%.

### Einflussfaktoren auf Spracheinstellungen

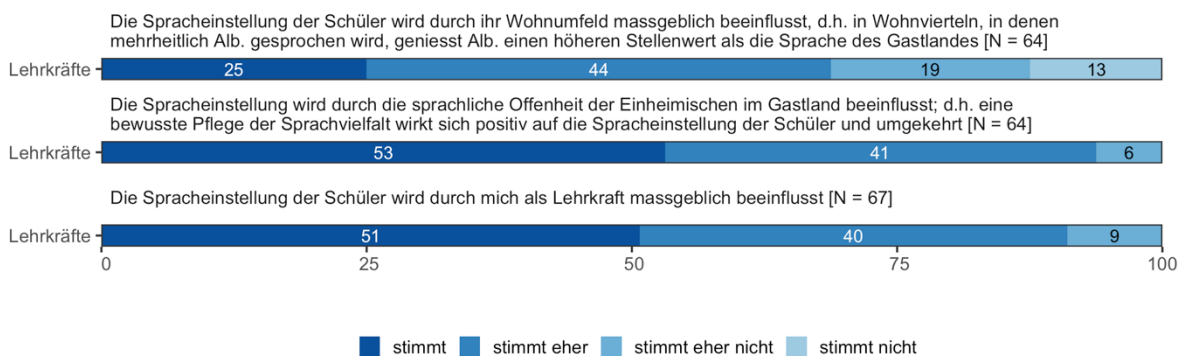


Abb. 6: Einflussfaktoren auf die Spracheinstellung der Lernenden

## 6 Diskussion

Dieser Beitrag ging der Frage nach, wie die albanischen Lehrkräfte in der Diaspora die Sprachpraxis (Sprachgebrauch im Unterricht, Sprachdominanz, -kompetenz, -mischung und -einstellung) ihrer Schüler/innen einschätzen. Ein besonderes Augenmerk wurde dabei auf die Handhabung und Dominanz der Sprachen und deren Varietäten bzw. Dialekte im Albanischunterricht sowie auf die Sprachmischungen und die Einflussfaktoren auf die Spracheinstellung albanischsprachiger Lernender gerichtet.

Hinsichtlich des Sprachgebrauchs während des Albanischunterrichts zeigen unsere Ergebnisse eindeutig, dass Standardalbanisch dominiert, jedoch bei Bedarf durch Erklärungen der Lehrkräfte in Dialekt oder in der Sprache des Aufnahmelandes ergänzt wird. Die Dominanz des Standardalbanischen auf der Lehrerebene kann vorliegend nicht mit verbindlichen curricularen Vorgaben erklärt werden, da der kosovarische Lehrplan der Diaspora nicht fordert, dass Standardalbanisch explizit gebraucht werden soll, es soll lediglich das Sprach- und Literaturinteresse der Schüler/innen geweckt werden.<sup>7</sup> Wahrscheinlicher ist die Orientierung der Lehrkräfte am Lehrplan der Herkunftsländer, wonach der Standardgebrauch in der Schule verbindlich ist. Die in Standardalbanisch verfassten Diasporalehrmittel und -lernmaterialien sowie die Präferenzen der Lehrkräfte könnten ein weiterer Grund für den grundsätzlichen Gebrauch des Standardalbanischen im Unterricht sein (vgl. Fussnote 2 in diesem Beitrag).

Ergebnissen zufolge dominiert bei den Lernenden der zweisprachige Modus. Berücksichtigt man den Befund, wonach die Lehrkräfte bestimmte Ausdrücke in Dialekt oder der Sprache des jeweiligen Aufnahmelandes erklären, überrascht die Dominanz beider Sprachen (inkl. Dialekte) bei den Lernenden nicht. Vielmehr widerspiegelt der zweisprachige Modus deren Sprachrealität, die bedingt durch den interdialektalen und -lingualen Kontakt beeinflusst wird; je nach Komplexität eines Themas sprechen die Lernenden z.B. Standardalbanisch oder wechseln (falls sie diese Variante nicht beherrschen) zu einer Kompromissform, die einen gemeinsamen Nenner für all die Herkunftsregiolekte darstellt. Dabei wird u.U. die partikuläre subdialektale Variante unterdrückt, um die Interaktion zu erleichtern. Möglicherweise trägt der albanische Diasporalehrplan dieser Sprachrealität Rechnung und verzichtet deshalb auf einen verbindlichen Gebrauch des Standardalbanischen im

---

<sup>7</sup> Im aktuellen kosovarischen HSU-Lehrplan vom 2018 wird hinsichtlich der Sprachkompetenz festgehalten, dass das Ziel des ergänzenden Albanischunterrichts ist «*edukimi dhe zhvillimi i interesit për njohjen dhe përdorimin e gjuhës e të letërsisë shqipe në të gjitha rrethanat dhe ambientet e komunikimit [die Ausbildung und Entwicklung des Interesses an der Kenntnis und Verwendung der albanischen Sprache und Literatur in allen Gegebenheiten und Kommunikationsumgebungen]*» (Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë 2018: 7).

Unterricht. Hinsichtlich Sprachdominanz präsentieren thematisch verwandte Studien mit albanischstämmigen Lernenden ähnliche Befunde (vgl. Schader 2006; Caprez-Krompæk 2010). Studien aus dem angelsächsischen Raum wiederum belegen, dass die Mehrheitssprache dann dominanter wird und die Herkunftssprache verdrängt, wenn letztere nicht aktiv gepflegt wird (vgl. Montrul et al. 2015; Carreira/Kagan 2011).

Aus unseren Ergebnissen geht zudem hervor, dass die Lehrkräfte die mündlichen dialektalen Kenntnisse ihrer Lernenden im Vergleich zu den schriftlichen Fähigkeiten in Standardalbanisch als entwickelter einschätzen. Dieser Befund ist nicht überraschend, wenn man bedenkt, dass im Alltag die sprachliche Funktionalität in verschiedenen kommunikativen Kontexten relevant ist, wohingegen sie den Albanischunterricht ein bis höchstens zweimal wöchentlich während 2–3 Stunden besuchen. Er illustriert erwartungsgemäss die situationsbedingte Asymmetrie zwischen dem gesprochenen und geschriebenen Albanisch. Besuchsdauer des HSU, persönliche, familiäre und sozio-ökonomische Voraussetzungen sind in diesem Zusammenhang weitere relevante Einflussfaktoren der Sprachkompetenz. Im Wissen um die sprachliche Asymmetrie und die verschiedenen Einflussfaktoren des Sprachlernens rückt der Diasporalehrplan die Unterstützung der Lernenden beim Auf- und Ausbau ihres sprachlich-kulturellen Bewusstseins in einem mehrsprachigen Umfeld in den Vordergrund. Die albanische Sprache stellt dabei ein sozial und kontextabhängig funktionales Medium zum Ausdruck der Gedanken, identitären und kulturellen Bedürfnisse dar. Somit kommen die albanischen Lehrkräfte nicht umhin, mit ihren Lernenden über all diese Aspekte und Prägungen in einem intersprachlichen und interkulturellen Kontext zu reflektieren (vgl. Kramsch 2015: 409–414). Derart sprachreflexive Settings im ergänzenden Unterricht tragen zum Ausbau mündlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten der Lernenden bei (z.B. Rauch et al. 2010, Engin 2017; Selimi 2019; Haenni Hoti 2006). Hierfür eignen sich die zahlreichen didaktischen Materialien von Basil Schader (2018).<sup>8</sup>

Hinsichtlich des Sprachwechsels wird den Ergebnissen zufolge offenkundig, dass sprachgewandte Lernende und solche, die über längere Zeit den Albanischunterricht besuchen, die Sprachen und deren Varietäten seltener vermischen als Gleichaltrige mit geringen lexikalischen Kompetenzen. Daraus folgen zwei Lesarten: Zum einen gehen sprachkompetente Lernende mit den Sprachen (inkl. Dialekte) souverän um und kultivieren bewusst und gut dosiert den Codewechsel, um ihrer Zweisprachigkeit Ausdruck zu verleihen. Zum anderen ist Codeswitching für Lernende

---

<sup>8</sup> Die didaktischen Materialien finden sich unter diesen Links: [https://www.lapsh.ch/tekste\\_mesimore.html](https://www.lapsh.ch/tekste_mesimore.html) und <https://masht.rks-gov.net/uploads/2020/01/shkolla-per-gjuhen-dhe-kulturen-e-atdheut-dhe-identiteti-kombetar-14.pdf>.

mit einem unzureichenden Wortschatz eine Art Kommunikationsretter und charakteristisch für zweisprachige Kinder und Jugendliche; von der albanischen Grundstruktur ausgehend ziehen sie Ausdrücke, Worteinheiten oder Satzteile der Mehrheitssprache kompensatorisch heran, um den Interaktionsfluss aufrechtzuerhalten (vgl. Riehl 2014: 190; Dirim/Auer 2004: 176). Codeswitching erfüllt somit eine lexikalisch-syntaktische, soziokulturelle und kommunikations-pragmatische Funktion (ausführlich dazu im Abschnitt 2.5 dieses Beitrags).

Aus dem Datenmaterial resultiert schliesslich der Befund, dass die sprachliche Offenheit der Lehrkräfte, die sprachliche Zusammensetzung im Wohnviertel und die Offenheit der Einheimischen gegenüber der Sprachenvielfalt massgeblich die Spracheinstellung der Schüler/innen beeinflussen kann. Dieser Befund stimmt mit den Ergebnissen einer thematisch ähnlichen Studie von Selimi (2019) mit Jugendlichen und ihren Eltern überein, die in der Schweiz leben und aus Nordmazedonien stammen. Die Spracheinstellung umfasst zahlreiche Variablen, die kognitiv, affektiv, habituell, gesellschaftlich usw. beeinflusst werden können (vgl. Garrett 2010: 24).

## **7 Ausblick mit Forschungs- und Praxisperspektiven**

Die Ergebnisse dieses Beitrags und weitere Befragungen von Lehrkräften des herkunftssprachlichen Unterrichts in verschiedenen Ländern bieten Vergleichsmöglichkeiten und eine Nutzbarmachung der Ergebnisse für den Herkunftssprach- und Regelunterricht der jeweiligen Aufnahmeländer. Bspw. lassen sich daraus empiriegestützte Unterrichtsbeispiele ableiten, die bewährte Ansätze und Modelle der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität (z.B. Tracy 2014; Belke 2012; Oomen-Welke 2008; Rösch 2010) ergänzen und einen qualitativ hochstehenden Unterricht ermöglichen, der die sprachlich-kulturellen Potentiale ihrer Schüler/innen gewährleistet. Besonders hilfreich für eine aktive Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in der Entfaltung ihrer sprachlichen Potentiale sind videografierte Beispiele, die den Lehrkräften der Aufnahmeländer Einblicke in den realen Sprachalltag ihrer vielsprachigen Schüler/innen gewähren und sie dazu ermutigen, herkunftssprachliche Inhaltsaspekte gezielt in den Regelunterricht zu integrieren. Dadurch wird der zwischensprachliche Transfer erleichtert, und die Hürden für den Einstieg in eine andere Sprache werden gesenkt (vgl. Reich/Krumm 2013: 93–94; Roche 2013: 188). Diese Ressource bereichert nicht nur den Unterricht und die Laufbahn der Lernenden, sondern die gesamte Schulbildung und Sprachenvielfalt jeder Gesellschaft (vgl. Hoffmann 2011: 12).

Weiterbildungsangebote rund um die sprachlich-kulturelle Diversität und Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften ermöglichen einen Sprachvergleich auf der lexikalisch-grammatischen Ebene, ein besseres Verständnis für die Charakteristika der Mehrsprachigkeit, z.B. Codewechsel oder Wechselbeziehung zwischen den Sprachen, die wiederum als Bündel im mentalen Speicher verknüpft sind (vgl. Roche 2013: 265).

Durch eine bewusste Thematisierung verschiedener Sprachphänomene und -varietäten (sog. language awareness) im Unterricht können nützliche Betrachtungsweisen sprachlicher Facetten und Zusammenhänge entstehen (vgl. Jeuk 2013: 120). Hierbei können die Lehrkräfte mit ihrer sprachlichen Vorbildfunktion die Sprachenvielfalt als kostbares Gut im Unterricht hervorheben und ihre Lernenden darin unterstützen, sich sprachlich weiter zu entwickeln.

## Literatur

- Ahearn, Laura M. (2012): *Living Language. An Introduction to Linguistic Anthropology*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Androutsopoulos, Jannis (2003): Jetzt speak something about italiano. Sprachliche Kreuzungen im Alltagsleben. In: Erfurt, Jürgen (Hrsg.): *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. „Multisprech“: Hybridität, Variation, Identität*. OBST 65, 79–109.
- Belke, Gerlind (2012): *Mehr Sprache(n) für Alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Binanzer, Anja & Jessen, Sarah (2020): Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 221–252.  
<https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1039/1036> (05.08.2021).
- Boeckmann, Klaus Borge; Aalto, Eija; Abel, Andrea; Atanasoska, Tatjana & Lamb, Terry (2011): *Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrsprachigkeit im vielsprachigen Umfeld*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum / Europarat.
- Calderon, Ruth; Fibbi, Rosita & Truong, Jasmine (2013): *Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Erhebung in sechs Kantonen (BE, GE, JU, LU, SO, VD)*. [http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung\\_d\\_def.pdf](http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf) (06.01.2021).

- Caprez-Krompæk, Edina (2010): *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Carreira, Maria & Kagan, Olga (2011): The results of the national heritage language survey: implications for teaching, curriculum design, and professional development. In: *Foreign Language Annals* 44, 40–64.
- Cummins, Jim (2007): Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. In: *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10: 2, 221–240.
- Cummins, Jim (2009): Fundamental Psycholinguistic and Sociological Principles Underlying Educational Success for Linguistic Minority Students. In: Skutnabb-Kangas, Tove; Phillipson, Robert; Mohanty, Ajit K. & Panta, Minati (Eds.): *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 19–35.
- Dirim Inci & Auer, Peter (2004): *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Edwards, John (1994): *Multilingualism*. London & New York: Routledge.
- Engin, Havva (2017): Migrationsprachen in Deutschland: Bildungsbiografische Bedeutung und gesellschaftliche Relevanz. In: Esen, Erol & Engin, Havva (Hrsg.): *Ein Kind – Zwei Sprachen – Doppelabschluss. Diskussionen zur Entwicklung deutsch-türkischer Studiengänge für bilinguale Vorschulkinder*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 99–117.
- Erfurt, Jürgen (2003): „Multisprech“: Migration und Hybridisierung und ihre Folgen für die Sprachwissenschaft. In: Erfurt, Jürgen (Hrsg.): *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. „Multisprech“: Hybridität, Variation, Identität*. OBST 65, 5–33.
- Garrett, Peter (2010): *Attitudes to Language*. Cambridge: University Press.
- Gjinari, Jorgji (2015): *Studime për gjuhën shqipe dhe dialektet e saj [Studien zur albanischen Sprache und ihre Dialekte]*. Tiranë: Kristalina-KH.
- Haenni Hoti, Andrea (2006): Determinanten des Schulerfolgs von albanischsprachigen Schülerinnen und Schülern in der Deutschschweiz. In: Schader, Basil (Hrsg.): *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, Sprach- und schulbezogene Untersuchungen*. Zürich: Pestalozzianum, 69–96.
- Hoffmann, Ludger (2011): Mehrsprachigkeit im funktionalen Sprachunterricht. In: Hoffmann, Ludger & Ekinci-Koks, Yüksel (Hrsg.): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 10–28.
- Ibrahimi, Mustafa (2018): *Sociolinguistika [Soziolinguistik]*. Shkup: UNT.

- Jeuk, Stefan (2013): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen, Diagnose, Förderung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kramsch, Claire (2015): Language and culture in second language learning. In: Sharifian, Farzad (Ed.): *The Routledge Handbook of Language and Culture*. London & New York: Routledge, 403–416.
- Lloshi, Xhevat (1997): *Mbështetje për gjuhën letrare [Plädoyer für Standardalbanisch]*. Tiranë: Toena.
- Marra, Meredith (2015): Language and culture in sociolinguistics. In: Sharifian, Farzad (Ed.): *The Routledge Handbook of Language and Culture*. London & New York: Routledge, 373–385.
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (2018): *Kurrikula e mësimi plotësues të gjuhës Shqipe dhe të kulturës shqiptare në diasporë e në mërgatë*. Prishtinë.
- Montrul, Silvina (2016): *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montrul, Silvina; Bhatt, Rakesh & Girju, Roxana (2015): Differential object marking in Spanish, Hindi and Romanian as heritage languages. In: *Language* 91: 3, 564–610.
- Oomen-Welke, Ingelore (2008): Deutschunterricht in der multikulturellen Gesellschaft. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): *Deutschdidaktik: Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 72–85.
- Punch, Keith F. (2011). *Introduction to Research Methods in Education*. Los Angeles et al.: SAGE.
- R Core Team (2018): *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. [www.R-project.org](http://www.R-project.org).
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Rauch, Dominique P.; Jurecka, Astrid & Hesse, Hermann-Günter (2010): Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache: Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55, 78–100.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung* (3. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael, K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Franke Attempto, 155–173.
- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb, Kognition, Transkulturation, Ökologie*. Tübingen: Narr.

- Rösch, Heidi (2010): Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung? In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler*: Schneider Hohengehren, 457–466.
- Schader, Basil (2006): *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, Sprach- und schulbezogene Untersuchungen*. Zürich: Pestalozzianum.
- Schader, Basil (2018): *Umgang mit Dialekt und Standardsprache [im HSU]*. (=Reihe Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht, Ergänzungsheft 1). Zürich: Orell Füssli.
- Schader, Basil (2020) (Hrsg.): *Deine Sprache – Meine Sprache. Handbuch zu 19 Migrantensprachen und zu Deutsch* (2. Aufl.). Zürich: Lehrmittelverlag.
- Schumann, Siegfried (2012): *Repräsentative Umfrage. Praxisorientierte Einführung in empirische Methoden und statistische Analyseverfahren* (6. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Selimi, Naxhi (2019): *Kulturelle Faktoren im Sprachlernen. Hintergründe, Befunde, Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Shkurtaj, Gjovalin (2016): *Dialektet e shqipes [Dialekte des Albanischen]*. Tiranë: Albanian University Press.
- Stavans, Anat & Hoffmann, Charlotte (2015): *Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomai, Jani (2011): *Leksikologjia e gjuhës shqipe [Lexikologie der albanischen Sprache]*. Tiranë: Toena.
- Topalli, Kolec (2010): *Sistemi foljor i gjuhës shqipe [Verbsystem der albanischen Sprache]*. Tiranë: Plejad.
- Tracy, Rosmarie (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: Krifka, Manfred; Blaszcak, Joanna; Lessmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie & Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Heidelberg: Springer, 13–33.



---

**Kurzbio: Prof. Dr. Dr. Naxhi Selimi** ist Leiter der Fachdidaktik Deutsch und Deutsch als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Schwyz. Sein Forschungsinteresse liegt u.a. in den Bereichen Mehrsprachigkeit, Spracherwerb in einem interkulturellen Kontext sowie Bildungssprache.

**Andrea Cantieni** ist Senior Researcher an der Pädagogischen Hochschule Schwyz. Sein Spezialgebiet ist die Bildungsstatistik.

**Anschrift:**

Prof. Dr. Dr. Naxhi Selimi  
Fachdidaktik Deutsch und Deutsch als Zweitsprache  
Pädagogische Hochschule Schwyz  
Zaystrasse 42  
CH-6410 Goldau  
Tel. +41 41 859 05 47  
Mobile: +41 79 354 51 37  
[naxhi.selimi@phsz.ch](mailto:naxhi.selimi@phsz.ch)  
[www.phsz.ch](http://www.phsz.ch)

Andrea Cantieni  
Forschung und Entwicklung  
Pädagogische Hochschule Schwyz  
Zaystrasse 42  
CH-6410 Goldau  
Tel. +41 41 859 05 72  
Mobile: +41 79 515 49 31  
[andrea.cantieni@phsz.ch](mailto:andrea.cantieni@phsz.ch)  
[www.phsz.ch](http://www.phsz.ch)