

## Albanisch – kann doch jede/r Zweite!

Ergebnisse einer Untersuchung zum informellen Albanisch-Erwerb von nicht-albanischsprachigen Oberstufenschüler/innen<sup>1</sup>

*Ihr lehrtet Sprache mir, und mein Gewinn  
Ist, dass ich weiss zu fluchen.  
Caliban in Shakespeares «Der Sturm»*

### Zur Umfrage und ihren Zielen

Unter dem Titel «Mini-Umfrage: Einflüsse des Albanischen» wurden zwischen August und Dezember 2002 rund 2250 SchülerInnen der Sekundarstufe I aufgefordert, alle ihnen bekannten albanischen Wörter und Wendungen schriftlich festzuhalten. 113 der 126 befragten Klassen stammen aus 17 Schulgemeinden des Kantons Thurgau, kleinere Kontingente aus den Kantonen Zürich und St. Gallen. Die zufällig erfolgte Auswahl der Gemeinden umfasst die Schultypen Kleinklasse, Sek A, Sek B (Real) und Sek C (Oberschule); die Gemeinden gehören verschiedenen Siedlungstypen an und weisen unterschiedlich hohe AusländerInnenanteile auf.

Die ethnolinguistisch orientierte Untersuchung steht im Kontext eines grösseren Forschungsprojekts der Pädagogischen Hochschule Zürich zu Sprachkompetenzen, sprachlicher Orientierung und Schulerfolg von albanischsprachigen SchülerInnen in der Schweiz und von nach Kosova Remigrierten. Sie vertieft den Aspekt «Albanisch und Deutsch als Kontaktsprachen», der hinsichtlich der Einflüsse des Deutschen aufs Albanische bereits durch eine ausführliche Materialsammlung zum Codeswitching albanischsprachiger SchülerInnen dokumentiert ist.

Wegleitend bei der Untersuchung war erstens die Fragestellung, ob und in welchem Ausmasse der enge Kontakt der beiden Sprachen auch in der umgekehrten Richtung (und trotz des starken Gefälles zwischen der prestigearmen und minoritären Situation des Albanischen) wirksam wird, und zweitens, wie sich das informell erworbene Repertoire quantitativ und qualitativ (mit Bezug auf seine inhaltliche Zusammensetzung)

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Text stellt die Kurzfassung des ausführlichen Schlussberichts dar. Dieser ist beim Autor als pdf-File verfügbar (basil.schader@phzh.ch).

präsentiert. Dabei sollte der Einfluss von fixen quantifizierbaren Variablen wie Geschlecht, Schultyp, Schuljahr und AusländerInnenanteil im betreffenden Schultyp beobachtet werden. Zugleich sollten anhand einer vertieften Nachbefragung in drei ausgewählten Klassen weitere Variablen zumindest provisorisch lokalisiert werden.

Das übergeordnete Ziel der Untersuchung liegt darin, am Beispiel des Albanischen und auf der Basis eines breiten Datencorpus Erkenntnisse zum Umgang mit den neueren Migrationssprachen und zu deren ungesteuertem Erwerb im plurilingualen Umfeld zu gewinnen. Ein pädagogisch und sprachdidaktisch motiviertes Nebeninteresse gilt dem Einfluss, den der Umgang von Lehrpersonen mit Mehrsprachigkeit auf Umfang und inhaltliche Akzente dieses informellen Spracherwerbs ausübt.

### **Wer lernt wann wie viel Albanisch?**

#### **Zum Umfang des informellen Albanischerwerbs und zu den Determinanten seines Zustandekommens**

1077 nicht-albanischsprachige SchülerInnen, d.h. knapp die Hälfte aller Befragten, wiesen sich über die Kenntnis von albanischen Wörtern bzw. Wendungen aus. Der durchschnittliche Wortschatz umfasst knapp vier Einheiten; die Extremwerte reichen von nur einem bis hin zu 30 Belegen pro SchülerIn.

Die Anzahl der Belege pro Liste kann als Mass für die Intensität des deutsch-albanischen Sprachkontakts – hier fokussiert auf den Albanischerwerb durch nicht-Albanischsprachige – genommen werden. Zu den Faktoren, die diese Intensität bzw. die hohe Streuung bei der Anzahl Belege beeinflussen, zählen das Geschlecht, der Anteil albanischer SchülerInnen in den einzelnen Gemeinden, der Schultyp auf der Sek I und das Schuljahr. Dazu kommen, wie unten gezeigt, einige schwieriger quantifizierbare Variablen.

Mit Hinblick auf das Geschlecht zeigt sich, dass der informelle Albanischerwerb unter Jungen intensiver stattfindet als unter Mädchen. Hierauf deutet schon, dass der Anteil auswertbarer Listen von männlichen Befragten in der Stichprobe höher ist als derjenige von weiblichen (54,9% gegenüber 45,1%). Zudem beherrschen die Jungen durchschnittlich mehr albanische Wörter und Wendungen als die Mädchen (4,1 gegenüber 3,6).

Je höher der Anteil fremd- und damit auch albanischsprachiger SchülerInnen in einer Klasse, desto enger ist der Sprachkontakt bzw. Input. Zwischen dem AusländerInnenanteil der Gemeinden und dem durchschnittlichen Umfang des Albanischrepertoires ergibt sich denn auch ein direkter Zusammenhang. SchülerInnen aus Gemeinden mit über 40% AusländerInnen im jeweiligen Sek-I-Typ beherrschen durchschnittlich 6,7 albanische Wörter und Wendungen, solche in Gemeinden mit 20 – 30% AusländerInnen 3,4 und solche in Gemeinden mit einem AusländerInnenanteil von 10% und weniger sogar bloss 2,3.

Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in den schwächer und schwach qualifizierten Oberstufentypen der schweizerischen Schulsysteme stark übervertreten. Damit stellen die Real-, Oberschul- und Kleinklassen mit ihrem überproportional hohem Ausländeranteil bevorzugte Orte für sprachlichen Kontakt und Austausch dar.

Dass diese Gelegenheit auch genutzt wird, zeigt sich im engen Zusammenhang von Oberstufentyp und Umfang des informellen Albanischerwerbs: Sek-A-SchülerInnen kennen durchschnittlich nur drei albanische Wörter/Wendungen, Sek-B- bzw. RealschülerInnen bereits 4,3 und solche in Kleinklassen und Sek C gar deren acht.

Vergleicht man die Entwicklung des Albanisch-Repertoires von Sekundar- und RealschülerInnen im Verlauf der Oberstufe, so zeigen sich für das erste Trimester der siebten Klasse analoge Werte von durchschnittlich 3,3 Wörtern/Wendungen. Bei den SekundarschülerInnen bleibt dieser Bestand bis zum neunten Schuljahr weitgehend konstant. Bei den RealschülerInnen wächst er kontinuierlich auf 5,3 Wörter. Fast doppelt soviel Albanisch, nämlich 10,1 Wörter, haben in der gleichen Zeit die Kleinklassen-SchülerInnen gelernt.

Das Zusammenspiel der obigen Faktoren spiegelt sich anschaulich im durchschnittlichen Wortbestand pro Klasse. Analog zur Streuung bei den einzelnen Befragten ergibt sich auch hier ein breites Spektrum, das von 15,1 bis zu bloss 0,5 Wörter/Wendungen im Klassendurchschnitt reicht. Die Maximalwerte erreichen symptomatischerweise achte und neunte Klein- und Realklassen aus Gemeinden mit überdurchschnittlich hohem AusländerInnenanteil in der betreffenden Stufe. Am untersten Ende der Skala finden sich demgegenüber siebte und achte Sekundarklassen aus Gemeinden mit überdurchschnittlich tiefen AusländerInnenanteilen.

### **Wer lernt was auf Albanisch?**

#### **Inhaltliche Schwerpunkte des informell erworbenen Wortschatzes**

Ausgewertet wurde ein Corpus von 4151 Belegen, das sich auf 2303 Einzelwörter und 1848 Wendungen, Kurzsätze etc. verteilt. 58,3% der Belege stammen von Jungen, 41,7% von Mädchen. Weitere rund 500 Belege wurden weggelassen, da sie aus anderen Migrationssprachen stammen oder nicht identifizierbar waren. Hierzu trug auch die phonetische und oft verstümmelte Schreibweise der Belege bei, welche die Identifikation von Gebilden wie etwa «Esgoterpia» (ec, shko te shtëpia; los, geh nach Hause) oder «schgabodon» (çka po don; was willst du denn) nicht eben erleichterte.

Als dem Datenmaterial angemessenste Gliederung erwies sich die Bildung von zwei grossen Kategorien: Nicht-offensiver und offensiver Wortschatz. Ersterer wurde in acht Themenbereiche (von Essen bis Themenunabhängige Redemittel) unterteilt; Letzterer in die Rubriken nicht-obszönes resp. obszönes Repertoire.

Dem nicht-offensiven Vokabular gehören 38% der Belege an. Spitzenreiter sind themenunabhängige Redemittel wie das auch in anderen Balkansprachen gebräuchliche hajde! (los, komm!), ferner po/jo (ja/nein), ec (geh!) und die Bezeichnungen für Mutter bzw. Vater oder für Zahlen. Daneben wird ein breites Feld abgedeckt, das von Grussformeln über Kurzsätze und diverse Einzelbegriffe reicht und auch einige Verse umfasst.

Das Hauptinteresse gegenüber dem Albanischen (und vermutlich auch gegenüber anderen Migrationssprachen) richtet sich auf den offensiven, insbesondere auf den vulgären Wortschatz. Dieser macht 62% der gesamten Belege aus, verteilt auf eine kleine Gruppe harmloser Schimpfwörter («budalla», Dummkopf; «majmun», Affe etc.)

und einen Löwenanteil von Beschimpfungen, Ausrufen und Einzeltermine primär aus dem Sexual- und (zu einem geringen Anteil) aus dem Fäkalbereich. Viele Begriffe stammen aus dem gesamtbalcanischen Fluchrepertoire und finden sich analog in den südslawischen Sprachen und im Türkischen. Dies gilt auch für den in dieser Kategorie mit Abstand dominanten Typus, nämlich die Androhung von sexueller Gewalt gegen die Mutter. Die entsprechende Wendung («ta qifsha] nënën», möge ich deine Mutter f., mit verschiedenen Variationen und Ergänzungen, stellt die albanische Adaption der serbisch-kroatischen und türkischen Entsprechungen dar. Wie in diesen Sprachen, scheint sie genauso inflationär und ihres Wortsinnes entleert verwendet zu werden. Ihrer breiten Adaption in der Schweiz ebnete möglicherweise der aus dem Angloamerikanischen importierte Typus der «fuck»- und «motherfucker»-Flüche das Terrain, auch wenn sich die im Fluch angespielten Tabubereiche – einmal Ehre der Frau bzw. der Familie, einmal Inzest – nicht decken. Auch der zweite Haupttyp in dieser Kategorie ist nicht spezifisch albanisch, sondern auch im Türkischen stark verbreitet. Gemeint sind die Aufforderungen des Typus «ma hëngsh xy» (mögest du mein/e/n xy essen), wobei die Position xy mit beliebigen anstössigen Termini gefüllt werden kann. In der deutschen Übersetzung können die albanischen bzw. balkanischen Schimpfwörter und -wendungen doppelt anstössig wirken. Erstens, weil sie hier gleichsam zum verbalen Nennwert erscheinen, der mit ihrem inflationären Gebrauchswert allerdings wenig zu tun hat (vgl. die analoge Diskrepanz bei den inflationären anal-, fäkal- oder religionsbezogenen Flüchen im Deutschen). Zweitens mutiert der für albanische Verwünschungen charakteristische höfliche Optativ bei den meisten SchülerInnen zu einem derben Imperativ (friss ...), was eine dem Original nicht entsprechende Aggressivität evoziert.

Die inhaltliche Zusammensetzung des informell erworbenen Albanischrepertoires variiert ebenso wie dessen Umfang in Abhängigkeit von bestimmten Faktoren.

So ist die Vorliebe für den offensiven und vulgären Bereich des Wortschatzes bei den männlichen Befragten deutlich ausgeprägter als bei den weiblichen. Bei Ersteren macht er 66% des Gesamtrepertoires aus, bei den Mädchen nur 56,4%. Es ergibt sich, dass Jungen zwar quantitativ etwas mehr Albanisch können als Mädchen, ihre Kenntnisse sind aber einseitiger auf Schimpfwörter und Obszönitäten reduziert.

Geschlechtsspezifische Schwerpunkte zeigen sich auch innerhalb der verschiedenen lexikalischen Kategorien. Beim nicht-offensiven Wortschatz betrifft dies z.B. den Bereich Freizeit/Sport, in dem sich proportional deutlich mehr Belege von Jungen finden. Von Mädchen bevorzugt sind demgegenüber die Bereiche Liebe/Freundschaft/Ehe (mit dem Spitzenreiter «të dua, zemër», ich liebe dich, Herz[chen]), Essen und Körper/Kleider. Aber auch was die Kenntnis der Zahlen oder die themenunabhängigen Redemittel betrifft, ist das Repertoire der Mädchen entwickelter.

Im offensiven Teil des Wortschatzes ist bei den Mädchen der Anteil der harmlosen Schimpfwörter grösser als bei den Jungen. Spitzenreiter unter den anstössigen Ausdrücken sind bei beiden Geschlechtern die oben genannten Wendungen. Die Formel zur Androhung von sexueller Gewalt gegen die Mutter wird bei den Mädchen öfter als bei den Jungen in der neutralen Kurzform «ta qifsha» (vgl. Englisch «fuck it») verwendet; leicht überproportional sind bei ihnen auch die Belege für kurva (Hure) und striga (Hexe).

Die inhaltliche Qualität des Wortschatzes (gemessen am Prozentanteil nicht-offensiver Ausdrücke) variiert je nach Schultyp der Sekundarstufe I. Das zwar kleinste (s.o.), zugleich aber in diesem Sinne gepflegteste Repertoire scheinen Sek-A-SchülerInnen zu haben (40,5% nicht-offensiver Einheiten, bei den Mädchen sogar 47,8%). Etwas tiefer als in den andern Schultypen liegt der Anteil in der Sek B bzw. Realschule.

Nicht nur der Umfang, sondern auch die inhaltliche Zusammensetzung des Vokabulars verändert sich im Verlauf der drei Oberstufenjahre. Der nicht-offensive Anteil erreicht in der achten Klasse einen Tiefpunkt von 34,2%, um in der neunten deutlich (auf 43,6%) anzusteigen. Es scheint, dass das Interesse gegenüber Anstößigkeiten nach der achten Klasse gesättigt ist; der weitere Zuwachs bezieht sich offenbar vor allem auf andere Bereiche.

Der Anteil ausländischer (und damit auch albanischer) SchülerInnen steht zwar in engem Zusammenhang mit dem Umfang des informellen Albanischerwerbs. Sein Einfluss auf die inhaltliche Zusammensetzung des Vokabulars scheint indes gegenüber demjenigen anderer Variablen von untergeordneter Bedeutung. Die Verteilung von offensivem resp. nicht-offensivem Wortschatz in Klassen aus Gemeinden mit hohem AusländerInnenanteil unterscheiden sich nicht massgeblich von den Werten in Gemeinden mit tiefem AusländerInnenanteil.

Umfang und inhaltliche Beschaffenheit des informell erworbenen Albanischrepertoires werden kaum nur durch die genannten quantifizierbaren Faktoren bestimmt. Mit Hinblick auf weitere Determinanten und auf «Best-Practice»-Aspekte wurde eine Nachuntersuchung in zwei Real- und einer Sekundarklasse durchgeführt. Alle drei Klassen wiesen überdurchschnittliche Werte sowohl bezüglich des Umfangs wie auch der Qualität (definiert als Anteil nicht-offensiver Einheiten) ihres Albanischrepertoires auf.

Als ein für Motivation und Umfang des informellen Albanischerwerbs belangvoller Faktor erwies sich die Stellung der albanischsprachigen SchülerInnen in der Klasse oder in der Peer-group. Prototypisch hierfür war die «Best-Practice»-Klasse A mit vier in Schule und Freizeit (Fussballclub) bestens integrierten und akzeptierten AlbanerInnen, von denen einer zugleich Klassenbesten war. Diese Situation – ranghohe oder in Freundschaftbeziehungen beliebte AlbanerInnen (die zugleich ihre Sprache nicht verbergen) – stellt eine gute Voraussetzung für den informellen Erwerb eines voluminöseren Vokabulars dar. Sind Klima und Beziehungen so, dass nicht nur das Schimpfrepertoire im Zentrum des Interesses steht, schlägt sich dieser Faktor auch in der inhaltlichen Gestaltung des Wortschatzes nieder. Als Illustration für diese motivational wichtige Variable dient die Antwort eines Mädchens auf die Frage, wie sie ihre Albanischkenntnisse aufgebaut habe: «Ich bin seit der vierten Klasse mit meiner besten Freundin und noch mehr Albanern und Albanerinnen befreundet. Ich merke mir diese Wörter schnell, wenn sie sprechen, und weil diese Sprache mich interessiert, frage ich meistens nach, was das heisst. Ich lerne das in der Freizeit, auch in der Schulpause, einfach immer!».

Dass ein gutes und von Akzeptanz geprägtes Sozialklima zu den Voraussetzungen für kulturelles und sprachliches Interesse gegenüber anderen zählt, liegt auf der Hand; nicht von ungefähr weisen auch alle drei «Best-Practice»-LehrerInnen darauf

hin. Wo es allerdings bei der wertschätzenden Grundhaltung bleibt, passiert noch nicht unbedingt viel. Eine starke Impulswirkung auf den informellen Spracherwerb scheinen hingegen Sprachbegegnungs- und Mehrsprachigkeitsprojekte unter dezidiertem Einbezug der im Schulzimmer präsenten Migrationsprachen zu haben. Solche Projekte werden, im Kontext des language-awareness-Ansatzes (und vielleicht auch favorisiert durch das schweizerische Gesamtsprachenkonzept), in letzter Zeit vermehrt durchgeführt. Das in ihrem Rahmen erworbene sprachliche Wissen und Interesse dürfte nicht nur dem Sprachunterricht zugute kommen, sondern über die Schule hinaus wirken. Nachwirkungen solcher Projekte waren in verschiedenen Klassen spürbar, so auch in der «Best-Practice»-Klasse C, deren Wortschatz und Kommentare noch nach drei Jahren Spuren einer Projektwoche «Sprachen» zeigte. In der «Best-Practice»-Klasse B, deren Lehrerin immer wieder Aktivitäten zu Sprachen und Kulturen unternimmt, trägt dieser interessierte und stimulierende Umgang mit der realen Mehrsprachigkeit Früchte, die offensichtlich über die Schule hinausreichen. Hierauf deuten die folgenden Antworten von SchülerInnen im Umfeld der Frage, was «lässig» an Albanischkenntnissen sei: «Natürlich gibt es immer einen Reiz, andere Sprachen zu können, so dass man z.B. bei einem Brief oder SMS noch etwas Albanisches anfügen kann», «[auch] ist es doch gut, "aktuelle" Sprachen ein bisschen, wenigstens ein paar Wörter, zu können», «Ab und zu gehe ich in eine Bücherei und leihe mir fremdsprachige Wörterbücher aus, auch schon albanische». Der Faktor «Wertschätzung und aktiver Umgang der Lehrperson mit Mehrsprachigkeit» scheint uns von hoher Bedeutung zu sein, indem er dem eigenen Umgang der SchülerInnen mit der sie umgebenden sprachlichen Vielfalt wertvolle (und auch für den Sprachunterricht produktive) Impulse geben kann. Gänzlich ungesteuert, scheint sich das Interesse an den Sprachen der anderen in etwas hilfloser Form primär auf den Vulgärbereich zu konzentrieren. Angeregt durch die Lehrperson, kann es zumindest zusätzlich auf weitere, in verschiedener Hinsicht brauchbarere Facetten gelenkt werden. Dass deren spontane Erschliessung sonst eher zufällig geschieht, deutet möglicherweise auf eine Überforderung der SchülerInnen hin. Vielleicht gibt es aber auch einen Zusammenhang zwischen der häufigen institutionellen Marginalisierung der Migrationsprachen und der Reduktion des Interesses auf die sprachlichen Marginalbereiche des Offensiven und Obszönen. Aufschlussreich und ernüchternd ist jedenfalls ein Vergleich mit dem informellen Englischwerb. Die Wertschätze, die neben schulisch in dieser von Prestige und Marktwert hoch rangierten Sprache schon auf der Unterstufe erworben werden, sind, wie Untersuchungen zeigen (Bebermaier 1992),<sup>2</sup> nicht nur viel grösser, sondern auch inhaltlich reicher und vielseitiger.

Neben den gruppenbezogenen Aspekten und der Stimuluswirkung, die in unterschiedlichem Masse von der Lehrperson ausgehen kann, stellen individuelle Haltungen, Urteile oder Vorurteile einen weiteren Faktor dar, der das Interesse gegenüber anderen Sprachen mitgeprägt. Dass Albanisch als Sprache einer eher prestigetiefen Migrationsgruppe diesbezüglich vermutlich besonders exponiert ist, deutet sich in nationalistischen bis rassistischen Bemerkungen auf den (meist leeren) Blättern einiger SchülerInnen aus der Gesamtstichprobe an. Einige zeugen von schlich-

---

<sup>2</sup> Hans Bebermaier: Begegnung mit Fremdsprachen in der Lebenswirklichkeit von Grundschulkindern. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung [Nordrhein-Westfalen] (Hg.): Sprachliche Begegnung und fremdsprachliches Lernen in der Grundschule. Soest 1992.

ter Borniertheit («Ich kenne keine albanischen Wörter! Ich bin in der Schweiz!»). Andere scheinen falsche Schlüsse aus der aufs Vulgäre reduzierten Albanisch-Praxis in der Peer-group zu ziehen: «Was man von den Ausländern lernt, ist nur Gewalt und sind auch Fluchwörter», «Ist eine billige Sprache. Ich bleibe weiterhin beim CH-Deutsch!». Dass entsprechenden Einstellungen ein für den offenen Umgang mit Migrations-sprachen wenig motivierender Faktor sind, ist klar.

### **Wer lernt wie und wozu Albanisch?**

#### **Umstände des informellen Albanischerwerbs und Beurteilung seines Nutzens durch die Befragten**

Im Rahmen der nicht-repräsentativen «Best-Practice»-Nachuntersuchung (s.o.) nahmen 39 SchülerInnen schriftlich Stellung zu den Fragen 1.) Wo, wie, von wem habe ich «meine» albanischen Wörter gelernt?, 2.) Was ist «lässig», wenn man etwas Albanisch kann? Auf beide Fragen erfolgten öfters Mehrfachantworten.

Den primären Kontext für den informellen Albanischerwerb scheinen naheliegenderweise Kontakte mit albanischsprachigen KollegInnen zu bilden. Dabei wurde 20 explizit auf die Schule als Rahmen hingewiesen, 14 mal werden KollegInnen und FreundInnen ohne direkte Erwähnung der Schule genannt. Nur eine Schülerin gibt an, ihre Albanischwörter von der Schwester gelernt zu haben. Fünf mal wird auf schulische Sprachbegegnungsprojekte Bezug genommen.

Ein meist negativ konnotierter Lernort ist die Strasse («wenn ich an diesen Leuten vorbeilaufe und sie es mir nachrufen»; alle zehn einschlägigen Meldungen stammen aus einer Kleinstadt mit hohem AusländerInnenanteil). Mit der Angabe «Die Wörter, die nicht aus der untersten Schublade kommen, habe ich von Kollegen, und die schlimmen habe ich von der Strasse» differenziert ein Schüler auch das inhaltliche Potenzial der verschiedenen Erwerbskontexte.

Der informelle Erwerb scheint teilweise unfreiwillig und beinahe immersiv vor sich zu gehen («Ich habe es mit der Umgangssprache gelernt»; «sicher bleiben einem [...] wohl oder übel ein paar Wörter». Teilweise wird er aber auch durch eigenes Interesse und Nachfragen aktiv gestützt. Hiervon zeugen Rückmeldungen wie die folgenden: «Ich habe sie in der Schule gelernt, indem man sie immer wieder hört und dann einen Kollegen fragt», «Von ein paar Leuten, die in der Schule Albanisch reden. Wenn ein Wort lustig klingt, dann frage ich nach, was es heisst!», «Auch wenn man bei Kolleginnen zu Hause ist, hört man Albanisch und fragt auch mal ein Wort nach!».

Die Antworten auf die Frage nach dem Nutzen von Albanischkenntnissen («Was ist "lässig" daran, wenn man etwas Albanisch kann?») decken ein breites Spektrum ab. Unter den positiven Einschätzungen finden sich abstraktere, die den Nutzen von Fremdsprachenkenntnissen allgemein oder aber eine besondere Beziehung zum Albanischen akzentuieren («Der Klang dieser Sprache ist schön»). Pragmatischer ist der Grossteil der positiven Einschätzungen, die die Albanischkenntnisse mit Bezug auf ihre momentane Brauchbarkeit beurteilen. Angesprochen werden dabei zwei ganz verschiedene Verwendungskontexte und -perspektiven, mit denen sich auch

gänzlich unterschiedliche Zielwortschätze verbinden. Der erste, vor allem von Mädchen angeführte, meint die potenzielle Kommunikation mit AlbanerInnen in deren Sprache, z.B. im Elternhaus einer Freundin («auch wenn ich mit jemandem Gespräche führen kann, das finde ich schön. Obwohl ich noch sehr viele Wörter bei Gesprächen vertausche»; «Albanisch sprechende Leute sind auch immer beeindruckt, wenn man etwas Albanisches sagen kann»).

Der zweite Zielbereich, deutlich häufiger von Jungen angesprochen, ist die eigene (deutschsprachige) Peer-group, innerhalb derer die Adaption einzelner albanischer (Schimpf-)Wörter Bestandteil des Gruppen- und Geheimslangs ist. Funktional sind diese in der Art von insertionalen Switches eingestreuten Wörter und Wendungen zur Bereicherung des Ausdrucksrepertoires der Gruppe, zur sprachlich verfremdeten Thematisierung von teilweise neuen sexuellen Tabubereichen (s.o. zu den mutterbezogenen Beschimpfungen) und als Abgrenzung und provokativer Geheimcode gegenüber Erwachsenen. Darüberhinaus können sie als verbale Munition in scherzhaften oder konfliktuösen Begegnungen mit Albanischsprachigen dienen. Auf diese Facetten der Pragmatik rekurrieren Begründungen wie z.B. «Dass andere Leute nichts verstehen», «der Lehrer versteht einen nicht, wenn man etwas Albanisches sagt», «Man kann auf Albanisch fluchen» oder, bildungsbewusst: «Die deutschen Schimpfwörter sind langsam langweilig geworden. Man muss sich weiterbilden». Gegenüber der ersten, von ferne fremdsprachenerwerbsorientierten Verwendungsperspektive ist das für den zweiten Kontext erforderliche Vokabular in jeder Hinsicht viel beschränkter. Albanisch (wie vermutlich auch die andern Migrationssprachen) wird in ihm reduziert auf seine Funktion als Spender von Anreicherungen gewisser Facetten eines Slangs, der stark an die jeweilige Gruppe, ihre Altersstruktur (Pubertät) und ihr soziales Umfeld gebunden ist. Dass dieser zweite Verwendungskontext allerdings klar der häufigere ist, spiegelt sich deutlich in den oben referierten hohen Prozentanteilen, die der offensive Wortschatz gesamthaft einnimmt.

Mit den tendenziell immer auch ausgrenzenden Aspekten Gruppenslang und Geheimcode verbindet sich eine Reihe von ambivalenten bis ablehnenden Antworten auf die Frage, was «lässig» sei, wenn man etwas Albanisch könne. Während ein Junge die gruppendidentäre Funktionalität noch positiv mit «Dass man [...] auch mitreden kann» anspricht, tönt es bei einem anderen bereits skeptischer: «Ich finde es gar nicht so lässig, aber fast alle können ein Wort oder zwei»; ein Gruppendruck, der im nächsten Zitat explizit benannt wird: «Ich denke, viele fühlen sich auch als Outsider, wenn sie keine Wörter kennen». Zur negativen Einschätzung trägt auch die einseitig aufs Offensive beschränkte Ausrichtung des Wortschatzes bei. Über kurz oder lang – genauer: in der neunten Klasse, wie unsere Auszählungen ergaben – verliert sie ihren Reiz: «Ich bin nicht stolz, dass ich diese Wörter kann, aber wir leben in einer Zeit, in der fast jeder Albanisch kann!»; «Mir ist es aber schon verleidet, diese Wörter zu hören». Neben SchülerInnen, die das Kind mit dem Bade ausschütten («billige Sprache», s.o.) finden sich dabei auch solche, die das Problem differenzierter benennen: «Ich finde es nicht lässig, wenn man albanische Wörter als Schimpfwörter missbraucht. Es ist aber interessant, wenn man ein bisschen fremde Sprachen kann. Es müssen ja nicht unbedingt Schimpfwörter sein», oder «Ich finde es sehr lobenswert und gut, wenn ein Mensch viele Sprachen kann, aber nur, wenn es auch richtig geschieht, und nicht nur Obszönitäten und Schimpfwörter».

## Linguistische Aspekte

Rund 70% der Belege wurden aufforderungsgemäss mit einer Übersetzung versehen. Bei einem Teil des Rests fanden sich Fragezeichen, die auf fehlendes oder unsicheres Verständnis deuten, ferner bisweilen Kommentare, die auf Hemmungen bei der deutschen Verschriftung von Tabuwörtern hinwiesen. Einige Übersetzungen lehnten sich fälschlich an lautliche Analogien oder Ähnlichkeiten an («nona» [dialektal für nëna, Mutter] = Nonne; motër [Schwester] = Mutter etc.), selten wird ferner die Wortart falsch zugeordnet (Bsp. «te shpia» [nach/zu Hause] = geh heim).

Viele Übersetzungen stellen dem albanischen Ausdruck ein deutsches Äquivalent gegenüber, das zwar den semantischen Grobbereich, nicht aber die präzise Wortbedeutung trifft (Bsp. «sa mirë» [wie gut] = hübsch; «derr» [Schwein] = Kuh). Besonders viele solcher falscher Zuordnungen finden sich im grossen Bereich des offensiven Vokabulars. Prioritär ist hier ja tatsächlich die pragmatische Funktionalität bzw. die Brauchbarkeit als Schimpfwort. Unstimmigkeiten im semantischen Detailbereich stellen keine Beeinträchtigung dar, wofern die offensive oder provokative Wertigkeit beibehalten wird. Beispiele für die intuitiv richtige Einschätzung dieser Wertigkeit stellen u.a. die diversen Äquivalente dar, mit denen die im gesamten Balkan gängige und absolut inflationär verwendete Wendung «möge ich deine Mutter ficken» wiedergegeben wird durch «dumme Schlampe», «Dummkopf», «Arschloch», oder durch die vom Angloamerikanischen her vertrauten Ausdrücke «Mutterficker», «fick deine Mutter» etc. Indem der höfliche albanische Optativ meist durch den deutschen Imperativ wiedergegeben wird, steigert sich die Derbheit zusätzlich.

Auch wenn sich die (grossteils auf die Adaption von einzelnen Ausdrücken beschränkte) Albanischrezeption deutlich vom zielgerichteten Zweitspracherwerb unterscheidet, werden in den Übersetzungen doch punktuell Charakteristika desselben sichtbar. Dies betrifft insbesondere die Analyse und Interpretation des albanischen Inputs. Indizien für Rudimente spracherwerbsbezogener Reflexion zeigen sich beispielsweise in den auffällig häufigen Übersetzungen «nënë» = Mutter, «gruen» = Frau etc. Das albanische Nomen steht hier im Akkusativ; es wurde von den Befragten eindeutig aus einer der «ta-qifsha»-Formeln (die meist ebenfalls aufgelistet werden) isoliert und als eigenständiges Wort erkannt. Analoge Interpretationsversuche finden auch gegenüber anderen Bestandteilen dieser und weiterer Wendungen statt. Da sie auf der Folie der deutschen Syntax erfolgen, führen sie meist zu Fehlschlüssen (z.B. «ta» = deine; in Wirklichkeit ist «ta» eine Kontraktion der Konjunktiv-Partikel und der Objektverdoppelung). Besonders häufig werden fälschlich Infinitive erschlossen (Übersetzung von «mahëngsh» (mögest du mir es essen) oder «hama» (iss es mir) als «essen»), obwohl das Albanische diese Form gar nicht kennt. Eine Kombination aus falscher bzw. fehlender Segmentation des Inputs und falscher grammatikalischer Interpretation ist die Übersetzung von «pritpak [eigentlich: prit pak; warte ein wenig]» als «warten».

In vielen Fällen liessen die Beispiele, trotz schwerer Verstümmelungen in der Verschriftlichung, dialektale Einflüsse in Zusammenhang mit den albanischsprachigen SchülerInnen erkennen, von welchen die Ausdrücke erworben wurden. Neben Einflüssen aus dem Nord- und Nordostgeegischen der KosovarInnen finden sich viele aus den mittel- und ostgeegischen Mundarten der makedonischen AlbanerInnen, die im

Befragungsraum (Ostschweiz) tatsächlich einige Ballungszentren haben. (Hinter diesen lokalen Ballungen steht der Umstand, dass sich aufgrund von früheren Anwerbemaßnahmen und wegen der Mund-zu-Mund-Propaganda oft Leute derselben Herkunftsgegend auch in der Schweiz am selben Ort niederließen.)

Diphthongierte Formen wie «nouk», «shkoullë» oder «mejr» (Standard: nuk, shkollë, mirë) lassen in diesem Sinne die Herkunft der VermittlerInnen aus dem mittelgeegischen Raum (Tetova etc.) erkennen, während die Vokalwandel in «mimroma» oder «bobën» (statt mirëmbërma und babën) auf Nordgeegisch sprechende KollegInnen aus Kosova hinweisen. Dasselbe gilt für dialektale Varianten («hungju» statt «ulu», setz dich) und mundartliche Ausdrücke. So wie deren Verbreitung im Herkunftsland räumlich oft stark begrenzt ist, finden sie sich auch in der Schweiz nur gerade an jenen Orten belegt, wo MigrantInnen aus den betreffenden Regionen leben. Beispiele sind der nur in Elgg belegte Anruf «faco» (Schönling), die auf das türkische Lehnwort «orospî» (Hure) zurückgehende Form «ruşpî», die nur in Frauenfeld auftaucht, oder verschiedene mundartliche Varianten für anstößige Wörter.

Der Kontakt des Deutschen mit dem Albanischen beschränkt sich seitens des Deutschen weitestgehend auf die Adaption von Wörtern und Wendungen, die in der Art von Switches verwendet werden. Eindeutschungen, wie sie von den Prestigesprachen Englisch und Französisch her bekannt sind, fehlen. Eine Ausnahme bildet das in drei Thurgauer Gemeinden belegte Appellativum «Schippi» resp. «Schibi» (von Shqiptar, Albaner); es stellt eine nach dem Muster anderer (schweizer-)deutscher Pejorativa (Bubi, Möngi, Ossi) gebildete Form dar. Zu ergänzen bleibt, dass die Auswirkungen des deutsch-albanischen Sprachkontakts auf Seiten des Albanischen deutlich tiefergehend sind; dies als sprachlicher Ausdruck der realen Macht- und Mehrheitsverhältnisse. Sie erstrecken sich auf lexikalische Übernahmen in diversen Bereichen, entwickelte Formen des Switchings, häufige morphologische Einpassung gewichteter Lexeme, Einflüsse im Bereich der Syntax etc.

### **Schulbezogener Ausblick**

Ein Ort von zentraler Bedeutung für sprachliche Begegnungen und informellen Spracherwerb ist die Schule. Unter ihrem Dach vereinen sich die SprecherInnen der verschiedenen Sprachen; auch jene, die in der Freizeit möglicherweise weniger Kontakt haben. Dass der intensive Kontakt auch sprachlich nicht folgenlos bleibt, zeigte unsere Untersuchung am Beispiel des Albanischen. Ein Interesse an der Sprache der anderen besteht; in vielen Fällen reduziert es sich allerdings auf ein Interesse an den Schimpfwörtern aus der Sprache der anderen.

Dieser Fokus des Interesses, das soll vorausgeschickt werden, ist an sich kein Problem. Er kann im weitesten der Freude am Spielen mit Sprache(n) zugeordnet werden. Davon zeugt auch der Umstand, dass die fremdsprachigen Flüche mehrheitlich im scherzhaften und spielerischen Umgang und keineswegs beschränkt auf konfliktuöse Situationen verwendet werden. Der Reiz der Beherrschung von Schimpfwörtern in anderen Sprachen begründet sich, wie oben illustriert, in den verschiedenen Funktionen, die sich mit ihm zumal für die befragte Altersgruppe verbinden: Es können, sprachlich verfremdet, Bereiche angesprochen werden, die in der eigenen

Sprache streng tabuisiert sind; es können neue Tabu- und Schimpfbereiche überhaupt erst erschlossen werden; Erwachsene können provoziert und ausgeschlossen werden. Dazu kommen gruppenidentitäre und binnenintegrative Aspekte, wenn das betreffende Repertoire zum Code der Peer-group gehört. Aus der Gebundenheit an Umfeld, Bezugsgruppe und Altersstufe erklärt sich auch, dass das Fluchen in anderen Sprachen kaum eine Gefährdung der individuellen Sprachkultur darstellt: Ändert eine der drei Variablen (z.B. durch Umzug oder Beendigung der Schulzeit), verliert es rasch seine Funktion und wird von selbst hinfällig. Unsere Daten zeigen, dass die Attraktivität bereits im 9. Schuljahr nachlässt, indem der Anteil des offensiven Vokabulars dort sichtbar sinkt.

Probleme können dort entstehen, wo der provokative Charakter des Fluchens (sei es in Deutsch oder anderen Sprachen) überhand nimmt. Provoziert, belästigt oder ausgeschlossen fühlen können sich MitschülerInnen, wie es entsprechende Aussagen (s.o.) belegen. Provoziert fühlen kann sich aber auch die Lehrperson. Dies geschieht besonders, wenn Schimpfwörter und -wendungen aus anderen Kulturen unter dem Aspekt ihres wörtlichen Nennwerts und nicht unter dem ihres (meist stark inflatierten) tatsächlichen Gebrauchs- und Stellenwertes betrachtet werden. Vollends problematisch wäre es, aus den kulturspezifisch angesprochenen Tabubereichen pauschalisierende Rückschlüsse auf die betreffende Kulturen zu ziehen (im Falle der SchweizerInnen mit ihrer Vorliebe für «Siech», «Tubel», «Scheisse», «Arschloch» etc. müssten sie auf eine tiefe Behindertenfeindlichkeit und eine starke Analfixation schließen lassen). – Die pädagogische Frage, ob und wie auf das Phänomen Fluchen eingegangen werden soll, muss im Rahmen der jeweiligen Klassen- oder Schulhauskultur beantwortet werden. Am angemessensten ist dabei wohl ein pragmatischer Zugang, der den Reiz des Fluchens für manche Kinder nicht wegmoralisiert, fremdsprachige Flüche nicht aufgrund ihrer Wortbedeutung dramatisiert und emporstilisiert – und dabei trotzdem klare Richtlinien für das in der Klasse oder im Schulhaus Tolerierte setzt.

Dass Albanisch (und ebenso natürlich andere Migrationssprachen) gerne auch als Quelle zur Bereicherung des Schimpfrepertoires genutzt werden, halten wir aus den genannten Gründen für kein zentrales Problem. Problematischer ist, dass sich der vielerorts intensive Sprachkontakt seitens der nicht-Albanischsprachigen oft in dieser Facette erschöpft. Dass dies nicht so sein muss, bewiesen die Ergebnisse der «Best-Practice»-Klassen. Neben diversen nicht beeinflussbaren Variablen, die den Umfang und die inhaltliche Beschaffenheit des informellen Albanischerwerbs mitbestimmen, wurde dort auch ein Faktor sichtbar, der sehr wohl im Einflussbereich der Lehrpersonen liegt. Gemeint ist die Art, wie die Lehrperson mit der Mehrsprachigkeit der Klasse umgeht und diese im Unterricht aktiv integriert bzw. nutzt. Mit grosser Wahrscheinlichkeit ist anzunehmen, dass ein in der Schule angeregtes Interesse gegenüber anderen Sprachen auch den ausserschulischen Umgang mit denselben auf produktivere Bahnen lenkt. Die Impulswirkung, welche Projekte im Bereich Sprachenbegegnung, -untersuchung etc. ausüben, spiegelt sich in entsprechenden Äusserungen von SchülerInnen und in Umfang und Qualität ihres Albanischrepertoires. Was im Kontext solcher Unterrichtsvorhaben aus anderen Sprachen gelernt und für Vergleiche etc. genutzt wird, unterscheidet sich prägnant vom Erwerb einiger Schimpfwörter, auf den sich die nebenschulische Auseinandersetzung mit anderen Sprachen sonst vielfach beschränkt. Die SchülerInnen erhalten hier Impulse, Fragestellungen

und ein «Rüstzeug», das sie auch in der außerschulischen Begegnung mit anderen Sprachen zu anregenderen Fragen als «Was heisst Scheisse auf ...isch» stimuliert und qualifiziert.

Stellt man, umgekehrt, die Nicht-Beachtung bzw. niedrige Wertschätzung der Migrationssprachen seitens unserer Schulsysteme und mancher Lehrpersonen in Zusammenhang mit den teilweise trostlos aufs Obszöne reduzierten Aufzählungen vieler SchülerInnen (und denkt man zusätzlich noch an die ganz anderen Befunde beim informellen Erwerb der Prestigesprache Englisch!), so lässt sich, etwas pointiert, vermuten: Die implizite Ghettoisierung dieser Sprachen trägt dazu bei, dass sich dort, wo sie im täglichen Umgang informell doch zum Thema werden, das Interesse nicht von ungefähr auf die sprachlichen Ghettoebereiche fixiert – wurden diese Sprachen doch trotz ihrer täglichen Präsenz gar nie als etwas Interessantes und Wertvolles erlebbar gemacht. Demgegenüber kann ein gegenüber den verschiedenen Sprachen und Kulturen offener, wertschätzender und interessierter Unterricht das natürliche Interesse der SchülerInnen auf Bereiche lenken, die nicht nur für den Bereich Sprachbetrachtung/Grammatik ein hohes Lernpotenzial enthalten, sondern in unserer plurikulturellen und multilingualen Gesellschaft deutlich nützlicher und brauchbarer sind als das Beherrschen einiger Zoten. Die Bedeutung entsprechender Projekte und Aktivitäten kann, auch im Sinne der sprachlichen Kultur eines Schulhauses, nicht unterschätzt werden. Zu wünschen wäre, dass möglichst viele LehrerInnen die Bedeutung dieses Einflussfaktors – des einzigen, den sie direkt steuern können! – erkennen und umsetzen.