

Der C-Test im Albanischen und Türkischen: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde

Edina Caprez-Krompàk und Mesut Gönc*

A C-Test in Albanian and a C-Test in Turkish based on a new deletion principle were developed for 11-13 years old children from ethnic minorities who visit minority language classes once a week. During the development phase of the C-Test we faced a number of difficulties resulting from the dialect variations of the Albanian and the linguistic peculiarities of the Turkish language. The small samples of the pre-tests show results whose reliability is satisfactory and high. However, further research is needed to elaborate the methods designed for the Albanian and the Turkish C-Tests.

1. Einleitung

Der neue albanische und türkische C-Test wurden im Rahmen des Projektes „Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext“ an der Universität Zürich mit der finanziellen Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung entwickelt.

Beim C-Test handelt es sich um eine verbesserte Form des so genannten Cloze-Tests. Ein C-Test umfasst vier bis fünf authentische Texte mit jeweils 20-25 Lücken. Nach der klassischen Methode wird die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes gelöscht (Grotjahn, 1997). Weil sich der C-Test durch Objektivität, Reliabilität, Validität und Ökonomie auszeichnet, entschieden wir uns, C-Tests für unsere Zielgruppe zu entwickeln. Als zentrales Untersuchungsinstrument für die Erfassung der globalen Sprachfähigkeiten setzten wir den entwickelten C-Test in den Erstsprachen Albanisch und Türkisch und der Zweitsprache Deutsch im Projekt ein.

Mit Hilfe des C-Tests untersuchen wir die Entwicklung der Erst- und Zweitsprache bei den Kindern mit Migrationshintergrund. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Wirkung des muttersprachlichen Unterrichts (HSK-Unterricht)¹ gerichtet. Uns interessiert, ob der Besuch des muttersprachlichen Unterrichts einen Einfluss auf die Sprachentwicklung sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache hat. Die Pilotgruppe bilden die elf- und zwölfjährigen

* **Korrespondenzadressen:** Edina Caprez-Krompàk, dipl. ling. Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich. E-mail: ecaprez@paed.unizh.ch. Dr. Mesut Gönc, Gazi University of Ankara. E-mail: mesut_gonc@hotmail.com.

¹ In der Schweiz wird der muttersprachliche Unterricht als Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) bezeichnet.

Kinder, deren Erstsprache Albanisch und Türkisch ist und die den HSK-Unterricht regelmäßig besuchen. Aus den gleichen Sprachgruppen und Altersgruppen stammen die Kinder der Kontrollgruppe, die aber am freiwilligen HSK-Unterricht nicht teilnehmen. Im Gegensatz zu früheren empirischen Untersuchungen (Baur & Meder, 1992; Olechowski, Hanisch, Katsching, Khan-Shik & Percy, 2002; Schader & Haenni Hoti, 2004) wird die Sprachentwicklung in einer Längsschnittstudie mit Einbezug von ausgewählten Einflussfaktoren wie Motivation für die Erst- und Zweitsprache, sozioökonomischer Status der Eltern sowie familiäre Unterstützung beim Sprachlernen analysiert.

Dieser Artikel beschränkt sich jedoch auf die Entwicklung des ersten C-Tests in der albanischen Sprache und des neuen Lösungsprinzips für den türkischen C-Test. Es werden der Ablauf der Entwicklung der beiden Tests beschrieben, sowie die Besonderheiten der neuen albanischen und türkischen C-Tests diskutiert und zuletzt die Ergebnisse des Vortests dargestellt.

2. Die Entwicklung der C-Tests

2.1. Ablauf der Konstruktion

Das Expertenteam für den albanischen und türkischen C-Test bestand aus insgesamt sechs Personen, die sowohl Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler als auch Kenner der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder aus den vierten und fünften Klassen waren.²

Obwohl ein großer Teil der Teammitglieder über mehrjährige Erfahrungen mit der Zielgruppe verfügte, bildete die erste Hürde die Auswahl geeigneter Texte. Im HSK-Unterricht werden mehrheitlich Lehrmittel eingesetzt, die im Heimatland sowie in der Schweiz oder in Deutschland entwickelt wurden. Die einheimischen Lehrbücher aus Albanien, Kosovo und der Türkei beinhalten zum Teil anachronistische Texte, welche im Ausland lebende Kinder nicht ansprechen. Deshalb wählten wir hauptsächlich Texte aus schweizerischen und deutschen Lehrmitteln, welche die Lebenswelt und Sprachkenntnisse der Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigen (vgl. Schader & Braha, 1996).

Unser Expertenteam sollte Texte für eine sehr heterogene Sprachgruppe zusammenstellen, deren Kenntnisse in der Erstsprache von den familiären Verhältnissen und dem Besuch des HSK-Unterrichts abhängig war. In einer HSK-Klasse befinden sich Kinder, deren Sprachniveau stark unterschiedlich ist, obwohl sie die gleiche Klasse (4.-5. Klasse) besuchen. Weil der HSK-Unterricht

² An dieser Stelle möchten wir uns bei Frau Dr. Nuran Kahyaoglu, bei Herrn Nexhat Maloku, Herrn Naxhi Selimi und bei Herrn Prof. Dr. Basil Schader für die Mitwirkung bei der Entwicklung der türkischen und albanischen C-Tests bedanken.

auf freiwilliger Basis abläuft, kann es vorkommen, dass ein Fünfklässler als Neuankömmling mit anderen Fünfklässlern zusammen ist, welche die Erstsprache seit der zweiten Klasse besuchen. Die Ergebnisse des Vortests weisen deutlich auf diese große Heterogenität hin.

Die Texte wurden aufgrund der Kriterien von Grotjahn (2002) ausgewählt. Zu diesen Kriterien gehören: Authentizität, keine Fiktion, kein verbaler Humor, keine direkte Rede, kein fach- und kulturspezifischer Inhalt, unmarkierte Syntax und Lexik, angemessener Schwierigkeitsgrad, Berücksichtigung der Lerngeschichte der Gruppe (vgl. Grotjahn, 2002, S. 222).

Tabelle 1 zeigt den zeitlichen Ablauf der Entwicklung beider C-Tests. Er-sichtlich werden dabei die auftretenden, in der Tabelle 1 grau markierten Schwierigkeiten während der Konstruktion. Nach dem Vortest mit zwei L1-Sprechenden³ entschieden wir uns für die Verkürzung des *albanischen C-Tests* von insgesamt 100 auf 80 Lücken (4 Texte mit je 20 Lücken). Der Grund dazu war, dass das Zeitlimit (5 Minuten für einen Text), sogar bei den L1-Sprechenden überschritten wurde. Außerdem erarbeiteten wir die dialektalen Varianten der Lösungen, um die Abweichungen von der Hochsprache zu berücksichtigen. Der Vortest mit den Kindern zeigte, dass die Anzahl der Lücken angemessen war. Einen Text mussten wir aufgrund des zu hohen Schwierigkeitsgrades ausscheiden. Deshalb wurde der albanische C-Test mit dem neuen Text nochmals bei L1-Sprechenden und Kindern getestet. Um eine möglichst homogene Sprachgruppe zu testen, wählten wir diesmal für den Vortest eine Gruppe von Kindern aus, die den HSK-Unterricht mindestens 4 Jahre besucht hat. Im Kapitel 2.3 werden die Ergebnisse der Vortestgruppen diskutiert.

Im Gegensatz zu dem albanischen C-Test reduzierten wir die Anzahl der Lücken im *türkischen C-Test* nicht, weil die Ergebnisse des Vortests mit L1-Sprechenden dies nicht erforderten. Obwohl die Sprachentwicklung beider Sprachgruppen untereinander nicht verglichen wird, werden wir bei der Längsschnittuntersuchung den türkischen C-Test parallel zu dem albanischen C-Test mit 80 Lücken einsetzen. So lassen wir nicht außer Acht, dass die C-Tests sowohl für Kinder konstruiert wurden, die ihre Erstsprache schulisch lernen können, als auch für solche Kinder, die Albanisch bzw. Türkisch nur zu Hause praktizieren.

Aufgrund der Ergebnisse des ersten Vortests mit der explorativen Methode (Methode A) erarbeiteten wir ein neues Lösungsprinzip für den türkischen C-Test, das im Kapitel 3.2 vorgestellt wird. Der türkische C-Test mit der explorativen Methode (Methode A) und mit dem first suffix-Prinzip (Methode B)

³ L1 = Erstsprache, L2 = Zweitsprache

wurde bei erwachsenen L1-Sprechenden, Türkisch sprechenden Kindern aus der Schweiz und türkischen Kindern aus einer Volksschule in Ankara getestet und ausgewertet (vgl. Kapitel 3.3).

Tabelle 1: Entwicklung der albanischen und türkischen C-Tests

(grau markiert sind die Schwierigkeiten bei der Entwicklung des C-Tests)

Albanischer C-Test				Türkischer C-Test		
Datum	Zielgruppe	Texte	Bemerkung	Zielgruppe	Texte	Bemerkung
Okt. 04	4.-5. Klasse	10	Auswahl von 5 Texten klassisches Lösungsprinzip je 25 Lücken	4.-5. Klasse	9	Auswahl von 4 Texten Lösungsprinzip: nach Silben und Morphemen (Methode A) je 25 Lücken
Dez. 04	Erprobung des Tests mit erwachsenen L1-Sprechenden N = 2	5+1	Auswahl von 4 Texten	Erprobung des Tests mit erwachsenen L1-Sprechenden N = 2	4+1	1 Text wird durch einen neuen ersetzt
Dez./ Febr. 05	Erprobung des Tests mit erwachsenen L1-Sprechenden N = 18 Vortest 1	4	Revision des Tests, Reduktion der Lücken auf je 20, Erstellung der Tabelle mit den dialektalen Lösungen	Erprobung des Tests mit erwachsenen L1-Sprechenden N = 23 Vortest 1	4	Revision des Tests
März 05	Erprobung des Tests mit der 4.-5. Klasse N = 7 Vortest 2	4	1 Text wird aufgrund des hohen Schwierigkeitsgrads durch einen neuen ersetzt	Erprobung des Tests mit 4.-6. Klasse in der Schweiz und in der Türkei N = 27 (CH) N = 76 (Türkei) Vortest 2	4	Definitive Revision des Tests (Methode A)
April 05	Erprobung des Tests mit erwachsenen L1-Sprechenden N = 10 Vortest 3	3+1	Definitive Revision des Tests	Erprobung des Tests mit erwachsenen L1-Sprechenden N = 18 Vortest 3	4	Löschung nach dem first suffix-Prinzip (Methode B)
Mai 05	Erprobung des Tests in der 4.-5. Klasse N = 11 Vortest 4	3+1	Definitive Revision des Tests	Erprobung des Tests mit der 4.-6. Klasse N = 17 (CH) N = 53 (Türkei) Vortest 4	4	Definitive Revision des Tests (Methode B)
Juni/ Sept. 05	Einsatz des Tests in der 4.-5. Klasse in der Schweiz N = 60	4	keine Veränderungen 4 Texte je 20 Lücken	Einsatz des Tests in der 4.-5. Klasse in der Schweiz N = 60	4	keine Veränderungen 4 Texte je 20 Lücken

2.2. Hochsprache oder Dialekt? Problematik der Varietäten des Albanischen

2.2.1. Sprachstruktur und Tilgungsprinzip

Albanisch gehört zu den indoeuropäischen Sprachen. Obwohl die albanische Sprache typologisch gemeinsame Merkmale mit Bulgarisch, Rumänisch und Griechisch aufweist, bildet sie einen eigenen Zweig innerhalb der indoeuropäischen Sprachen ohne Verwandte (Buchholz, Fiedler & Uhlisch, 1977; Schader, 2005).

Albanisch wird von ca. 6.5 Millionen Menschen auf der Balkanhalbinsel vor allem in Albanien (3.4 Mio.), Kosovo, Mazedonien, Südserbien, Montenegro, Nordgriechenland, der Türkei und Süditalien gesprochen (Schader, 2005; Schader & Braha, 1996).

Die albanische Sprache ist reich an Dialekten, die sich sowohl im Wortschatz als auch in Syntax und Phonetik unterscheiden. Es wird zwischen den zwei Hauptdialekten Gegisch (*gegërishtja*) im Norden und Toskisch (*toskërishtja*) im Süden unterschieden, wobei beide Dialekte in zahlreiche Mundarten gegliedert sind. Die albanische Schriftsprache (*gjuha letrare*), die erst 1972 festgelegt wurde, enthält morphosyntaktische Elemente aus dem nordtoskischen und phonologische sowie lexikalische Elemente aus dem gegischen Dialekt. Sie weist gesamthaft aber eine deutlich toskisch-südalbanische Prägung auf. Dies wirkt sich für das Verständnis der Schriftsprache durch die mehrheitlich aus den Gegisch sprechenden Gebieten (Kosovo, Mazedonien) kommenden albanischen Migrantinnen und Migranten erschwerend aus (Gjinari & Shkurtaj, 2000; Hetzer, 1995).

Bis heute gibt es keine empirische Forschung über den C-Test in der albanischen Sprache, deshalb nahmen wir den deutschen C-Test als Beispiel (Raatz & Klein-Braley, 1985; 2001). Da die albanische Sprache wie die deutsche eine grundsätzlich synthetisch-analytische Struktur hat, eignet sich das klassische Lösungsprinzip "rule of two" für die Entwicklung des C-Tests. Dabei wurde die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes gelöscht, außer im ersten und letzten Satz, welche den Rahmen des Textes darstellten. Wörter mit einem Buchstaben sowie Eigennamen blieben unberücksichtigt (Grotjahn, 2002). Um der Sprachstruktur gerecht zu werden, stellten wir die folgenden Regeln für die Löschungen auf:

1. Wörter aus zwei und drei Buchstaben werden nicht beschädigt (z.B. *pa, zë, në, dhe, nga, nuk*), um Mehrdeutigkeit der Lösungen zu vermeiden.
2. Graphemkombinationen, denen im Albanischen ein eigener Lautwert entspricht, werden nicht getrennt (*dh, gj, ll, nj, rr, sh, th, xh, zh*). Diese Polygra-

phen tilgt man (wie z.B. im Deutschen das „sch“) entweder komplett – der Test wird schwieriger – oder man erhält sie vollständig – der Test wird leichter (Grotjahn, 1997).

3. Das Graphem „ë“, das im Albanischen teilweise nicht (oder nur als kaum hörbares stummes [e]), teilweise mit dem Lautwert [ö] gesprochen wird, wird auf der Tilfungsgrenze beibehalten (z.B. *shqetësim*, *përshëndet*, *njerëzit*).
4. Bei einer geraden Anzahl der Buchstaben wird die Hälfte des Wortes (z.B. *vapë*, *janë*), bei der ungeraden Anzahl der Buchstaben wird $(n - 1)/2$ (z.B. *fruta*) oder $(n + 1)/2$ (z.B. *kënaqen*) gelöscht. Bei der ersten Variante wird der C-Test leichter, bei der zweiten Variante schwieriger (Grotjahn, 1997). Im albanischen C-Test haben wir uns für eine Mischform entschieden, die den Schwierigkeitsgrad bzw. die Gebräuchlichkeit des Wortes berücksichtigt.

Eine besondere Schwierigkeit zeigte sich bei der Auswertung, weil die Lösungen der Vortestgruppe eine breite Palette der dialektalen Varianten darstellten. Deshalb stellten wir für jedes Wort die dialektalen bzw. auf dem Dialekt beruhenden orthographischen Varianten bereit, welche ebenfalls als korrekt akzeptiert werden. Da die untersuchten Kinder zu Hause immer Dialekt sprachen und die Hochsprache nur im HSK-Unterricht praktizierten, wurde diese differenzierte Auswertung der Lösungen unabdingbar.

2.2.2. Auswertung

Bei jeder Lösung werden die dialektalen Varianten bzw. die unten aufgeführten orthografischen Abweichungen von der Hochsprache dargestellt, die auch als richtig gelten:

1. Dialektbedingte Abweichungen von der Hochsprache

- a. Weglassen bzw. Hinfügen des Graphems ë ['] **am Wortende** (z.B. Text 2, Item 15: *kutin* anstatt *kutinë* (Etui); Text 4, Item 2: *ftuarë* anstatt *ftuar* (eingeladen)).
- b. Weglassen bzw. Hinfügen des Graphems ë ['] **im Wort** (z.B. Text 4, Item 16: *flokt* anstatt *flokët* (Haare); Text 4, Item 6: *ftuarëve* anstatt *ftuarve* (die Eingeladenen)).
- c. Ersetzen des Graphems ë ['] **im Wort mit e [ɛ] und umgekehrt** (z.B. Text 3, Item 18: *thëne* anstatt *thënë* (sagen); Text 3, Item 12: *mëndontë* anstatt *mëndonte* (dachte)).

2. Orthografische Abweichungen vor der Hochsprache

Weil die orthografische Kompetenz nicht zum messenden Konstrukt gehört, werden die orthographisch falschen Lösungen, die auf die **Interferenz der Aussprache** der dialektalen Varianten mit der Hochsprache zurückzuführen sind, als korrekt gewertet (vgl. Arras, Eckes & Grotjahn, 2002). Als richtig gelten die folgenden orthographischen Fehler:

- a. Verwechslung der folgenden Konsonanten und Vokale:
 - **Konsonant ç** [ts] (deutsch: [k] oder [ts]) mit **q** [c] (deutsch: [tj] und [tschj])(z.B. Text 1, Item 17: *kënaçen* anstatt *kënaqen* (sich vergnügen) oder Text 1, Item 3: *ndriqon* statt *ndriçon* (leuchtet))
 - **Vokal + i** [i] mit **Vokal + j** [j] (z.B. Text 2, Item 10: *shkoi* anstatt *shkoj* (gehen) oder Text 4, Item 20: *uroinë* anstatt *urojnë* (wünschen)).
- b. Verwechslung des stimmlosen Konsonanten mit dem stimmhaften und umgekehrt:
 - **th** [T] mit **dh** [D] (z.B. Text 4, Item 19: *gjidhë* anstatt *gjithë* (alle)).
 - **t** [t] mit **d** [d] (z.B. Text 2, Item 3: *përshëntet* anstatt *përshëndet* (grüsst)).
 - **s** [s]/ [z] mit **z** [z] (z.B. Text 1, Item 15: *njerësit* anstatt *njerëzit* (Menschen)).
- c. Verwechslung der Vokale **y** [y gerundet]⁴ und **ü** [y] (z.B. Text 1, Item 8: *frün* anstatt *fryn* (blasen)).
- d. Verwechslung der Konsonanten **n** und **m** (z.B. Text 3, Item 20: *ndihmojmë* anstatt *ndihmojnë* (helfen), Text 3, Item 4: *bisedojm* anstatt *bisedojn* (sich unterhalten)).

2.3. Ergebnisse des albanischen Vortests

Die zweite Untersuchungsstichprobe für den albanischen Test bestand aus zehn erwachsenen L1-Sprechenden, die einen Deutschkurs absolviert hatten. Sie waren Migrantinnen und Migranten aus verschiedenen Albanisch sprechenden Gebieten, hauptsächlich aus Kosovo und Mazedonien. Die durchschnittliche Schulbildung lag bei 9.1 Jahren. Tabelle 3 zeigt einen Mittelwert von 67.7, der einer Lösungsrate von 84% entspricht. Da es sich in diesem Fall über eine **anfällende Stichprobe** handelt (Lienert & Raatz, 1994), empfiehlt sich bei der nächs-

⁴ Das Graphem <y> wird im Albanischen immer [y], im Deutschen entweder als [y] oder als [i] ausgesprochen.

ten Untersuchung eine repräsentative Stichprobe aus einer Gruppe mit höherem und mittlerem Bildungsniveau zu erheben.

Aufgrund der Ergebnisse der ersten Vortestgruppe mit den Kindern, entschieden wir uns für eine **systematische Stichprobe** (Atteslander, 1995). Unser Ziel war damit, eine sprachlich möglichst homogene Gruppe zu testen. Dabei wählten wir 11 Kinder aus der 4.-5. Klasse aus, die den muttersprachlichen Unterricht mindestens 4 Jahre besucht hatten (vgl. Tabelle 2). Tabelle 3 präsentiert die Mittelwerte und die Standardabweichungen beider Vortestgruppen. Bei den Kindern zeigt sich eine größere Streuung ($s = 12.5$) als bei den Erwachsenen ($s = 5.8$), was auf eine heterogenere Sprachleistung hindeutet. Die Schätzung der internen Konsistenz ergibt bei den Erwachsenen eine ausreichende ($\alpha = .63$)⁵ und bei den Kindern eine zufrieden stellende bis hohe ($\alpha = .88$) Reliabilität.⁶

Tabelle 2: Zusammensetzung der albanischen Vortestgruppe

Zielgruppe	Dauer der Schulbildung/HSK in Jahren (<i>M</i>)	<i>n</i>	männlich	weiblich
Erwachsene	9.1	10	2	8
Kinder	4.1	11	5	6

Tabelle 3: Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*s*) des albanischen Vortests (4 Texte mit je 20 Lücken)

Form	L1-Sprechende			Kinder		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Text 1	10	17.1	1.3	11	13.1	3.7
Text 2	10	16.9	2.2	11	12.5	3.2
Text 3	10	16.6	2.6	11	12.1	3.4
Text 4	10	17.1	1.9	11	8.9	3.9
Insgesamt	10	67.7	5.8	11	46.8	12.5
Reliabilität		$\alpha = .63$			$\alpha = .88$	

⁵ Allenfalls reicht eine Reliabilität von .63 für die Differenzierung zwischen Gruppen, nicht jedoch für eine Unterscheidung von Individuen.

⁶ Die Bewertung der Reliabilitätsmaße erfolgte gemäß der Terminologie von Wittenberg (1998).

Der Schwierigkeitsgrad gibt den prozentualen Anteil der richtigen Lösungen im Test (P_t) und im jeweiligen Text (P_i) an (siehe Tabelle 4). Die 4 Texte weisen Schwierigkeitsgrade zwischen 44.5 und 65.9 auf. Die Texte 1-3 zeigen eine schwache Progression, dagegen fällt Text 4 mit einem deutlich höheren Schwierigkeitsgrad auf. Dies könnte mit der komplexen Zeitform des Textes 4 (Präteritum) erklärt werden.

Tabelle 4: Test- und Textschwierigkeiten bei dem albanischen Test (4 Texte mit je 20 Lücken)

Zielgruppe		Test	Text 1	Text 2	Text 3	Text4
Kinder 4.-5. Klasse	n	P_t	P_1	P_2	P_3	P_4
	11	58.5	65.9	62.7	60.9	44.5

Der Vortest mit den kleinen Stichproben erbringt insgesamt zufrieden stellende Ergebnisse. Aus den folgenden Gründen wird der von uns entwickelte albanische C-Test als geeignete Grundlage für die Untersuchung mit 60 Albanisch sprechenden Kindern betrachtet:

- die Reliabilität des Vortests ist zufrieden stellend,
- der Schwierigkeitsgrad liegt im mittleren Bereich,
- die Streuungen erlauben eine Differenzierung.

3. Gibt es eine geeignete Tilgungsmethode für die türkische Sprache?

3.1. Stand der Forschung zum türkischen C-Test

Bei der Entwicklung von C-Tests in der türkischen Sprache wurden klassische und alternative Tilgungsprinzipien untersucht (Baur & Meder, 1994; Daller, 1996; Daller, Treffers-Daller, Ünalı-Ceylan & Yıldız, 2002). Im Folgenden wird die Zusammenfassung der Tilgungsprinzipien von Grotjahn (1997) mit den Quellenangaben sowie der Bezeichnung im Original erweitert:

- kanonisches Prinzip oder *second half principle* (Tilgung der zweiten Hälfte des Wortes, vgl. Baur & Meder, 1994; Daller et al., 2002)
- third half principle* (Tilgung der zweiten Hälfte jedes dritten Wortes, vgl. Daller et al., 2002)
- morpheme principle* (fortlaufende Tilgung jedes dritten Morphems, vgl. Daller et al., 2002)

- d. *syllable principle* (fortlaufende Tilgung jeder dritten Silbe, vgl. Baur & Meder, 1994; Daller et al., 2002)
- e. *middle principle* (Tilgung der Mitte jedes zweiten Wortes, vgl. Daller et al., 2002)

Baur und Meder (1994) setzten bei 397 Schülerinnen und Schülern aus dem 5.-10. Jahrgang den türkischen C-Test mit dem klassischen Prinzip und mit der Silbentilgung ein. Die Ergebnisse der beiden Prinzipien bestätigten, dass die Tests mit der klassischen Tilgungsmethode nicht schwieriger zu lösen sind als die Tests mit Silbentilgung. Dabei verglichen Baur und Meder die Ergebnisse von unterschiedlichen Schultypen. Der C-Test mit dem klassischen Prinzip wurde mit Gymnasiasten getestet, der C-Test mit der Silbentilgung dagegen mit Gesamt- und Hauptschülern. Im C-Test mit dem klassischen Prinzip zeigten die Daten einen höheren Mittelwert und eine niedrigere Streuung, was auf die bessere Sprachkompetenz und die Homogenität der sprachlichen Leistungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zurückzuführen ist. Die Autoren kommen zum Schluss: „Für das Türkische (und für sprachtypologisch verwandte Sprachen) müsste der Frage eines adäquaten Tilgungsprinzips im C-Test allerdings weiter nachgegangen werden“ (Baur & Meder, 1994, S. 171).

Daller et al. (2002) heben zwei methodologische Probleme mit dem türkischen C-Test in ihrer Arbeit hervor. Erstens gelingt es den von ihnen untersuchten erwachsenen L1-Sprechenden nur 75% der Lücken richtig zu rekonstruieren. Zweitens zeichnet sich der türkische C-Test oft durch eine geringe Reliabilität aus. Cronbach's Alpha erreicht dabei fast nie .90. Daller et al. (2002) vergleichen die Ergebnisse des C-Tests von türkischen Rückkehrern (siehe auch Daller, 1996) und von monolingualen Erwachsenen. Es wurden C-Tests mit dem *middle*-, *syllable*-, *second half*- und *morpheme*-Prinzip eingesetzt. Die monolingualen Studierenden aus der Boğaziçi Universität erreichten im C-Test die höchste Lösungsrate von 92.5 mit dem *syllable*-Prinzip (Cronbach's Alpha betrug .51), was den Anforderungen von Raatz und Klein-Braley (1985) nicht entspricht, die verlangen, dass erwachsene L1-Sprechende den Test mindestens zu 95% lösen. Bei der Auswertung wurden auch die alternativen Lösungen als korrekt angenommen. Aufgrund der Ergebnisse plädieren Daller et al. (2002) für den Ausschluss des *morpheme*-Prinzips und für den Erhalt des *syllable*-, *middle*- sowie *second half*-Prinzips: “The syllable and the middle deletion principles are useful alternatives, but our data do not suggest that the classical principle has to be abolished. This result confirms earlier findings of Baur and Meder (1994)” (Daller et al., 2002, S. 198).

3.2. Die *explorative Methode* und das *first suffix-Prinzip*

Nachdem wir die zur Verfügung stehenden türkischen C-Tests von Baur und Meder (1994) und Daller (1996) sowie Daller et al. (2002) kontextuell und linguistisch gründlich untersucht hatten, entschieden wir uns für eine *explorative Methode*. Obwohl beide Studien (Baur & Meder, 1994; Daller, 1996 sowie Daller et al., 2002) das klassische Lösungsprinzip als gut einsetzbar einstufen, schlossen wir das *second half-Prinzip* – ausgehend von der agglutinierenden Struktur der türkischen Sprache – von vornherein aus. Bei der Löschung der zweiten Hälfte des Wortes gehen meistens mehrere Suffixe verloren, ohne deren morphologische Information das Wort sehr schwierig oder nicht mehr zu ergänzen ist (vgl. Baur & Meder, 1994; Daller, 1996 sowie Daller et al., 2002). Unser Ziel war es, das Wort so zu beschädigen, dass sich möglichst nur eine einzige Lösung ergab. Deshalb variierten wir die Silbentilgung mit der Morphemtilgung. Tabelle 5 zeigt einige Beispiele für diese Mischform.

Tabelle 5: Beispiele für die Silben- und Morphemtilgung (explorative Methode, Methode A)

	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4
Silbentilgung	<i>dilli</i> (3)	<i>çocukları</i> (2)	<i>hareketliydi</i> (5)	<i>para</i> (23)
Morphemtilgung	<i>duyan</i> (5)	<i>yapardı</i> (12)	<i>kenarlarından</i> (3)	<i>öğreneceklerini</i> (8)

Die Ergebnisse des Vortests verdeutlichten, dass die L1-Sprechenden hohe Lösungsraten bei Wörtern mit mehreren Suffixen erzielten, die sowohl am Anfang als auch am Ende unversehrt blieben. Bei diesen Wörtern hatten wir das *erste Suffix nach der Wortwurzel* getilgt. Weil das eigentliche Problem in den komplexen Wörtern mit mehreren Suffixen bestand, bezeichneten wir das neue, aus der explorativen Methode entwickelte Tilgungsprinzip als das *first suffix-Prinzip*. Abhängig von der Suffigierung des Wortes stellten wir die folgenden Gruppen bzw. Tilgungsregeln auf:

Tilgungsregeln für das *first suffix-Prinzip*

1. Wörter mit mehreren Suffixen

Bei den Wörtern mit mehreren Suffixen wird das erste Suffix nach der Wortwurzel gelöscht:

arka-daş-lar-ımız-a (unseren Freunden) (Beispieltext, Item 6)
 (Rücken) (WW)⁷- **BS1**- FS2 (Plural)- FS3 (unsere)- FS4 (Dativ)
arı-lar-ın (der Bienen) (Text 1, Item 11)
 (Biene) (WW)- **FS1** (Plural)- FS2 (Genitiv)
sev-im-li (lieb) (Text 1, Item 16)
 (liebe) (WW)- **BS1**- BS2
taraf-ın-dan (seits, durch) (Text 1, Item 22)
 (Seite) (WW)- **FS1** (Genitiv)- FS2 (Ablativ)
bu-ra-s-ı (dieser Ort hier) (Text 4, Item 15)
 (dies) (WW)- **BS1**- FS2 (Bindekonsonant)- FS2 (Possessiv)

2. Lexikalische Morpheme

- Bei einsilbigen Wörtern werden die letzten zwei Buchstaben getilgt: z.B. *çok* (viel) (Text 1, Item 10), *bal* (Honig) (Text 1, Item 13), *yl* (Jahr) (Text 4, Item 4), *gün* (Tag) (Text 4, Item 10),
- Bei zwei- und mehrsilbigen Wörtern wird die zweite Silbe getilgt: z.B. *gibi* (wie) (Text 1, Item 15), *bile* (sogar) (Text 1, Item 19), *orta* (mitte) (Text 2, Item 1), *kadar* (bis, wie) (Text 2, Item 6), *hemen* (sofort) (Text 2, Item 7), *süre* (Dauer) (Text 2, Item 22), *nihayet* (endlich) (Beispieltext, Item 4), *kapkara* (rabenschwarz) (Text 2, Item 2), *kere* (Mal) (Text 4, Item 16), *kalabalık* ((Menschen)Masse)(Text 4, Item 17)

Abhängig vom Schwierigkeitsgrad des Wortes kann die zweite Silbe n-1 wie bei den Wörtern *değil* (nicht) (Text 1, Item 18), *eğer* (wenn) (Text 2, Item 20), *için* (für) (Text 1, Item 24) getilgt werden.

3.3. Ergebnisse der Vortests mit der explorativen Methode (Methode A) und mit dem *first suffix-Prinzip* (Methode B)

Insgesamt wurden 42 erwachsene L1-Sprechende, davon 24 mit der explorativen Methode (Methode A) und 18 mit dem *first suffix-Prinzip* (Methode B) getestet (siehe Tabelle 6). Alle türkischen L1-Sprechende leben in der Schweiz und sind selber Migrantinnen oder Migranten. Einen deutlichen Unterschied konnte man bezüglich der Schulbildung beider Gruppen feststellen. Der Mittelwert der Schulbildung der ersten Gruppe betrug 15.2, im Gegensatz zur zweiten Gruppe, in der die durchschnittliche Schulbildung in Jahren viel niedriger war ($M = 12$).

⁷ Abkürzungen:

WW = Wortwurzel, **BS** = Bildungssuffix (Derivation): Es ändert die Bedeutung der Wortwurzel oder des Wortstammes und führt zu einer neuen Wortform oder zu einer neuen Wortart. **FS**= Flexionssuffix: Es ändert die Bedeutung der Wortwurzel oder des Wortstammes nicht.

Die Vortestgruppe der Kinder bestand aus 19 türkischsprachigen Kindern aus der Schweiz (Basel) und 129 türkischen Kindern aus der Türkei (Volksschule, Ankara).⁸ Bei den Kindern aus der Schweiz handelte es sich um die gleiche Gruppe, die den C-Test mit den beiden Methoden in einem Abstand von zwei Monaten ausgefüllt hatte.

Tabelle 6: Zusammensetzung der türkischen Vortestgruppe

Methode	Zielgruppe	Dauer der Schulbildung in Jahren (M)/Klasse	n	männlich	weiblich
A	L1-Sprechende	15.2	24	11	13
B	L1-Sprechende	12	18	8	10
A	Kinder (CH)	4.-6. Klasse	19	5	14
B	Kinder (CH)	4.-6. Klasse	17	4	13
A	Kinder (Türkei)	4.-5. Klasse	76	38	38
B	Kinder (Türkei)	4.-5. Klasse	53	24	29

Tabelle 7 stellt die Ergebnisse des Vortests mit der explorativen Methode (Methode A) und mit dem *first suffix-Prinzip* (Methode B) dar. Mit beiden Methoden konnten die L1-Sprechenden über 95% des Tests lösen.

Tabelle 7: Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*s*) des türkischen C-Tests mit Erwachsenen (4 Texte mit je 25 Lücken)

Form	L1-Sprechende Methode A			L1-Sprechende Methode B		
	n	M	s	n	M	s
Text 1	24	24.5	1.1	18	24.0	1.2
Text 2	24	24.0	1.2	18	23.6	1.4
Text 3	24	23.8	1.2	18	24.1	0.9
Text 4	24	24.5	1.4	18	23.4	2.8
Insgesamt	24	97.0	3.9	18	95.2	5.3
Reliabilität		$\alpha = .78$			$\alpha = .74$	

Tabelle 7 zeigt einen Mittelwert von 97.0 mit der Methode A und 95.2 mit der Methode B. Der Unterschied im Mittelwert ist auf das unterschiedliche Bil-

⁸ Das Autorenteam bedankt sich bei Herrn Dr. Sedat Şahin (Hacettepe Universität zu Ankara) für das Durchführen des C-Tests an einer Volksschule in Ankara.

dungsniveau der beiden Gruppen und auf die größere Streuung in der Gruppe 2 (Methode B) zurückzuführen. Diese Werte zeigen einerseits, dass das neue Lösungsprinzip für den türkischen C-Test die Grundvoraussetzung von Raatz und Klein-Braley (1985) erfüllt, d.h. 95% der Lücken von den L1-Sprechenden richtig gelöst wurden, und andererseits, dass das *first suffix-Prinzip* durchaus anwendbar ist. Beide Methoden zeigen eine zufrieden stellende Reliabilität von $\alpha = .78$ (Methode A) und $\alpha = .74$ (Methode B).

Tabelle 8 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen beider C-Tests bei den Türkisch sprechenden Kindern aus der Schweiz. Diese erreichten mit der explorativen Methode (Methode A) einen Mittelwert von 43.5 und eine Streuung von 24.0, was auf die große Heterogenität der Gruppe hinweist. Mit dem *first suffix-Prinzip* (Methode B) erzielte die gleiche Gruppe den höheren Mittelwert von 48.9, was jedoch mit einem Wiederholungseffekt erklärbar sein könnte. In beiden Fällen zeigt Cronbach's Alpha eine hohe Reliabilität von $\alpha = .94$ und $\alpha = .95$.

Tabelle 8: Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*s*) des türkischen C-Tests mit Kindern aus der Schweiz (4 Texte mit je 25 Lücken)

Form	Kinder (5.-6. Klasse) Methode A			Kinder (5.-6. Klasse) Methode B		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Text 1	19	12.4	7.3	17	15.3	7.5
Text 2	19	9.3	6.0	17	12.2	6.6
Text 3	19	11.5	5.4	17	10.6	6.2
Text 4	19	10.1	6.8	17	10.7	6.8
Insgesamt	19	43.5	24.0	17	48.9	25.5
Reliabilität		$\alpha = .94$			$\alpha = .95$	

Im Vergleich zu den türkischen Kindern aus der Schweiz erreichten die Kinder aus der Türkei mit der explorativen Methode (Methode A) einen deutlich höheren Mittelwert von 70.2 (siehe Tabelle 9). Die Standardabweichung von 19.9 zeigt, dass die Streuung der sprachlichen Leistungen der Kinder aus Ankara kleiner ist als bei den türkischen Kindern aus der Schweiz.

Die zweite Gruppe der Kinder aus Ankara, die mit dem *first suffix-Prinzip* (Methode B) getestet wurde, erzielte einen höheren Mittelwert von 71.8 mit einer im Vergleich zur explorativen Methode geringeren Streuung von 18.2. Obwohl die Reliabilität von $\alpha = .91$ mit dem *first suffix-Prinzip* (Methode B) auf $\alpha = .89$ reduziert wurde, zeigen die Werte von Cronbach's Alpha immer noch eine zufrieden stellende bis hohe Reliabilität

Tabelle 9: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (s) des türkischen C-Tests mit Kindern aus der Türkei (4 Texte mit je 25 Lücken)

Form	Kinder (4.-5. Klasse) Methode A			Kinder (4.-5. Klasse) Methode B		
	n	M	s	n	M	s
Text 1	76	17.7	6.0	53	18.4	5.3
Text 2	76	17.3	5.2	53	18.3	5.0
Text 3	76	16.7	5.4	53	18.5	4.0
Text 4	76	18.4	5.4	53	16.4	6.2
Insgesamt	76	70.2	19.9	53	71.8	18.2
Reliabilität		$\alpha = .91$			$\alpha = .89$	

Mit dem *first suffix-Prinzip* wurde der C-Test ein wenig leichter, wobei sich dieser Unterschied bei den türkischen Kindern etwas deutlicher zeigt. Der Schwierigkeitsgrad sowie der Mittelwert stiegen von 43.5 auf 48.9. Weil die Anzahl der Lücken insgesamt 100 beträgt, ist der Mittelwert mit dem Schwierigkeitsgrad des Tests identisch. Tabelle 10 veranschaulicht die Test- und Textschwierigkeiten mit den beiden Methoden. Nach dem ersten Vortest ordneten wir die Texte nach den Textschwierigkeiten neu. Die neue Reihenfolge (Text 1, Text 3, Text 4, Text 2) bewährte sich mit Ausnahme der türkischen Kinder aus der Türkei, die mit der explorativen Methode (Methode A) getestet wurden. Hier wurde der Text 4 viel besser gelöst als durch die anderen Gruppen ($P_4 = 73.6$).

Tabelle 10: Test- und Textschwierigkeiten bei den türkischen Tests (4 Texte mit je 25 Lücken)

Methode	Zielgruppe	n	Test	Text 1	Text 2	Text 3	Text4
			P_t	P_1	P_2	P_3	P_4
A	5.-6. Kl. (CH)	19	43.5	49.8	37.4	46.1	40.6
B	5.-6. Kl. (CH)	17	48.9	61.4	48.9	42.6	42.8
A	4.-5. Kl. (Türkei)	76	70.2	70.8	69.5	67.0	73.6
B	4.-5. Kl. (Türkei)	53	71.8	73.9	73.5	74.3	65.6

Dass der C-Test für die türkischen Kinder mit Migrationshintergrund konstruiert wurde, spiegelt sich in den Ergebnissen wider. Der Schwierigkeitsgrad bei dieser Zielgruppe liegt im mittleren Bereich: Bei der explorativen Methode (Methode A) zwischen 37.4 und 49.8, beim *first suffix-Prinzip* (Methode B) zwischen 42.6 und 61.4, was den üblichen testtheoretischen Anforderungen entspricht. Dagegen deuten die Ergebnisse der türkischen Kinder auf einen niedrigen Schwierigkeitsgrad des C-Tests hin (mit der Methode A liegt P_i zwischen 69.5 und 73.6, mit der Methode B liegt P_i zwischen 65.6 und 73.9).

Die Ergebnisse der getesteten Gruppen (türkische Kinder aus der Schweiz und aus der Türkei) bestätigen, dass der C-Test mit dem *first suffix-Prinzip* (Methode B) ein durchaus zuverlässiges Instrument zur Messung der globalen Sprachfähigkeiten darstellt.

4. Schlussfolgerungen und Ausblick

- Wir stellten fest, dass man die Variable *Schulbildung der Vortestgruppe* (erwachsene L1-Sprechende) methodisch kontrollieren sollte, um die Ergebnisse interpretieren zu können.
- Um weitere aufwändige *Vortestuntersuchungen* zu vermeiden, sollte man mit den Erwachsenen mindestens 6 Texte prüfen, damit man davon vier bis fünf Texte auswählen kann.
- Für unsere Untersuchung erwies sich der *Einbezug der dialektalen Lösungen* in der albanischen Sprache als unabdingbar. Gehört aber die orthografische Kompetenz zum messenden Konstrukt, sollte die Hochsprache als einzige richtige Lösung akzeptiert werden.
- Die Ergebnisse des Vortests bestätigen, dass *das first suffix-Prinzip* als eine alternative Methode für die Konstruktion des türkischen C-Tests geeignet ist. Allerdings sollte das Prinzip mit weiteren Texten und mit größeren Stichproben getestet werden. Außerdem wäre es für die Erforschung des *first suffix-Prinzips* wünschenswert, diese neue Methode in anderen agglutinierenden Sprachen zu erproben.

Literaturverzeichnis

- Arras, Ulrike, Eckes, Thomas & Grotjahn, Rüdiger. (2002). C-Tests im Rahmen des „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF): Erste Forschungsergebnisse. In Rüdiger Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (Bd. 4, S. 175–209). Bochum: AKS-Verlag.
- Atteslander, Peter. (1995). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Baur, Rupprecht S. & Meder, Gregor. (1992). Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In Rupprecht S. Baur, Gregor Meder & Vlatko Previšić (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit* (S. 109–149). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baur, Rupprecht S. & Meder, Gregor. (1994). C-Tests zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeit im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. In Rüdiger Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (Bd. 2, S. 151–178). Bochum: Brockmeyer.
- Buchholz, Oda, Fiedler, Wilfried & Uhlisch, Gerda. (1977). *Wörterbuch Albanisch-Deutsch*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Daller, Helmut. (1995). The academic language proficiency of Turkish returnees from Germany. *Language Culture and Curriculum*, 8(2), 163–173.
- Daller, Helmut. (1996). *Migration und Mehrsprachigkeit. Der Sprachstand türkischer Rückkehrer aus Deutschland*. Frankfurt am Main: Lang.
- Daller, Helmut & Grotjahn, Rüdiger. (1999). The language proficiency of Turkish returnees from Germany: An empirical investigation of academic and everyday language proficiency. *Language, Culture and Curriculum*, 12(2), 156–172.
- Daller, Helmut, Treffers-Daller, Jeanine, Ünalı-Ceylan, Aylin & Yıldız, Cemal. (2002). The development of a Turkish C-Test. In James A. Coleman, Rüdiger Grotjahn & Ulrich Raatz (Hrsg.), *University language testing and the C-Test* (S. 187–199). Bochum: AKS-Verlag.
- Gjinari, Jorgji & Shkurtaj, Gjovalin. (2000). *Dialektologjia*. Tiranë: Shtëpia Botuese e Librit Universitar.
- Grotjahn, Rüdiger. (1987). How to construct and evaluate a C-Test: A discussion of some problems and some statistical analyses. In Rüdiger Grotjahn, Christine Klein-Braley & Douglas K. Stevenson (Hrsg.), *Taking their measure: The validity and validation of language tests* (S. 219–253). Bochum: Brockmeyer.
- Grotjahn, Rüdiger. (1997). Der C-Test: Neuere Entwicklungen. In Monica Gardenghi & Mary O’Connell (Hrsg.), *Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht* (S. 117–127). Frankfurt am Main: Lang.
- Grotjahn, Rüdiger. (2002). Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. In Rüdiger Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (Bd. 4, S. 211–225). Bochum: AKS-Verlag.
- Grotjahn, Rüdiger, Klein-Braley, Christine & Raatz, Ulrich. (2002). C-Tests: an overview. In James A. Coleman, Rüdiger Grotjahn & Ulrich Raatz (Hrsg.), *University language testing and the C-Test* (S. 93–114). Bochum: AKS-Verlag.
- Hengirmen, Mehmed. (2001). *Türkische Grammatik für Ausländer*. Ankara: Engin.
- Hetzer, Armin. (1995). *Nominalisierung und verbale Einbettung in Varietäten des Albanischen. Eine Untersuchung zur Geschichte der albanischen Schriftsprache am Beispiel erweiterter Verbalprädikate auf areallinguistischem Hintergrund*. Berlin: Harrasowitz.
- Lienert, Gustav A. & Raatz, Ulrich. (1994). *Testaufbau und Testanalyse* (5. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Olechowski, Richard, Hanisch, Günter, Katsching, Tamara, Khan-Shik, Gabriele & Persy, Elisabeth. (2002). Bilingualität und Schule – Eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen. In Walter Weidinger (Hrsg.), *Bilingualität und Schule 2. Wissenschaftliche Befunde* (S. 8–63). Wien: öbv & hpt.
- Raatz, Ulrich & Klein-Braley, Christine. (1985). How to develop a C-Test. In Christine Klein-Braley & Ulrich Raatz (Hrsg.), *Fremdsprachen und Hochschule 13/14: Thematischer Teil: C-Tests in der Praxis* (S. 20–22). Bochum: AKS-Verlag.
- Raatz, Ulrich & Klein-Braley, Christine. (2001). *CT-D4. Schulleistungstest Deutsch für 4. Klassen*. Weinheim: Beltz.
- Schader, Basil & Braha, Femzi. (1996). *Shqip! Unterrichtsmaterialien für Albanisch sprechende Schülerinnen und Schüler und für den interkulturellen Unterricht in der Regel- und Kleinklasse*. Stäfa: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH.
- Schader, Basil & Haenni Hoti, Andrea. (2004). Potenziale mit Entwicklungsbedarf. Zu den verborgenen Früchten des albanisch-deutschen Sprachkontakts und zu Determinanten des Schulerfolgs albanischsprachiger Schülerinnen und Schüler. *Babylonia. vpod bildungspolitik. Dialogos. Sonderheft, 138*, 20–27.
- Schader, Basil. (2005). *Shqyrtime gjuhësore rreth kontaktit mes shqipes dhe gjermanishtes në Zvicër* (Linguistische Untersuchungen zum albanisch-deutschen Sprachkontakt in der Schweiz). Tiranë: Kristalina-KH.
- Wittenberg, Reinhard. (1998). *Computerunterstützte Datenanalyse* (2. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.