



*amades*

Arbeitspapiere und Materialien zur  
deutschen Sprache

Herausgegeben vom Institut für Deutsche Sprache

**Band 33**

ISBN: 978-3-937241-24-1

ISSN: 1435-4195 (Papier) · 1435-4349 (Diskette) · 1435-4357 (CD-ROM)

---

**Emran Sirim**

Das Türkische  
einer deutsch-türkischen  
Migrantinnengruppe

---

Institut für Deutsche Sprache  
– *amades* –

Anschrift:  
R 5, 6-13  
D-68161 Mannheim  
Fax: 0621/1581-200

Postanschrift:  
Postfach 10 16 21  
D-68016 Mannheim  
E-Mail: [amades@ids-mannheim.de](mailto:amades@ids-mannheim.de)

 *amades*  
Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache

## **Band 33**

ISBN: 978-3-937241-24-1

© 2009 Institut für Deutsche Sprache,  
R 5, 6-13, D-68161 Mannheim  
<http://www.amades.de>

 Mitglied der  
Leibniz  
**Gemeinschaft**

Redaktion und Layout: Sonja Tröster

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung der Copyright-Inhaber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Herstellung und Vertrieb im Eigenverlag.

Printed in Germany.

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1.</b>	<b>Die türkische Gemeinschaft in Deutschland</b> .....	5
1.1	Sprache und Identität .....	6
1.2	Sprachkontakt .....	10
1.3	Sprachwandel .....	16
1.4	Sprachpolitik und Sprachentwicklung in der Türkei .....	17
1.5	Mehrsprachigkeit .....	20
1.5.1	Migration und Mehrsprachigkeit .....	20
1.5.2	Bilingualismus .....	21
1.5.3	Semilingualismus .....	26
1.6	Interferenz .....	28
1.6.1	Definition .....	28
1.6.2	Entlehnung .....	30
1.6.3	Kode-Kopieren .....	30
1.7	Charakterisierung der Forschung zur bilingualen Entwicklung von Migrantenkindern in Deutschland .....	32
<b>2.</b>	<b>Das Türkisch einer Migrantinnengruppe</b> .....	39
2.1	Material .....	40
2.2	Informantinnen .....	41
2.3	Definitheit – Indefinitheit .....	42
2.4	Numerus .....	44
2.5	Fragepartikeln .....	47
2.6	Pronomen .....	49
2.7	Kasus .....	51
2.8	Gebrauch von Adjektiven und Adverbien .....	61
2.9	Kausativ – Passiv .....	66
2.10	Gebrauch von Partizipien .....	68
2.11	Lexik .....	73
2.12	Fazit .....	75
<b>3.</b>	<b>Literatur</b> .....	77
<b>4.</b>	<b>Transkriptionskonventionen</b> .....	83



## 1. Die türkische Gemeinschaft in Deutschland

Seit über vier Jahrzehnten leben türkische Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik Deutschland. Die Arbeitseinwanderung aus der Türkei begann in den 1960er Jahren, als zunächst Arbeiter angeworben wurden, und bekam durch den Familiennachzug Anfang der 1970er Jahre starken Auftrieb. Inzwischen bilden die türkischen Einwanderer mit einer Gesamtzahl von etwa 2,5 Millionen die größte Migrantengruppe in der BRD, die sich im Vergleich zu anderen Migrantengruppen durch eine besonders hohe Vitalität auszeichnet und in hohem Maße an ihrer Herkunftssprache festhält. Dies gilt auch für die zweite und dritte Migrantengeneration. Dennoch herrscht in der Öffentlichkeit die Meinung vor, dass Kinder und Jugendliche türkischer Einwandererfamilien große sprachliche Defizite in ihrer Erst- und Zweitsprache haben und ihr Türkisch aufgrund der geringen Sprachkenntnisse viele Interferenzen aus dem Deutschen aufweist. Es stellt sich die Frage, ob bzw. inwieweit diese Vorstellung heute der Realität entspricht. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem Türkisch junger Migrantinnen in Mannheim und untersucht ihre Herkunftssprache im Hinblick auf ihre Kompetenzen im grammatikalischen und lexikalischen Bereich. Die Arbeit entstand im Rahmen des am Institut für Deutsche Sprache (Mannheim) durchgeführten Projekts „Deutsch-Türkische Sprachvariation und die Herausbildung kommunikativer Stile in jugendlichen Migran-t(inn)engruppen türkischer Herkunft in Mannheim“ (März 2000 bis Februar 2004). Das Projekt ist eine soziolinguistische Studie, in der die Probanden longitudinal beobachtet und ihre auf Tonband aufgenommenen Interaktionen mit ethnografischen und gesprächsanalytischen Methoden untersucht wurden. Neben zwei weiteren türkischstämmigen Gruppen, den „Europatürken“ (vgl. Aslan 2004) und den „Unmündigen“ (vgl. Cindark 2004, i. Vorb.) wurde eine Gruppe von Mädchen und jungen Frauen untersucht, die noch in der Migrantengemeinschaft verwurzelt ist, sich aber auf dem Weg aus der Migrantenpopulation befand, die „türkischen Powergirls“. Die türkische Sprachkompetenz dieser Gruppe ist Gegenstand dieser Untersuchung. Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Zunächst folgt ein kurzer Einblick in die Einstellung türkischer Migranten zu Sprache, zum Spracherwerb und Spracherhalt der Herkunftssprache und es werden die für die Thematik der Untersuchung relevanten Termini erläutert. Den Schluss des ersten Teils der Arbeit bildet ein knapper Literaturüberblick über die wichtigsten Studien zur Erstsprache türkischer Migran-

tenkinder. Der zweite Teil stellt die Informantinnen und das Datenmaterial vor. Anschließend folgen die Analysen zum Türkischen in den Bereichen der Definitheit, des Numerus, der Fragepartikel und Pronomen, des Kasus, des Adjektiv- und Adverbiengebrauchs, der Partizipien sowie der Lexik.

### 1.1 Sprache und Identität

Die soziale Identität wird „bei der für jedes Individuum lebensnotwendigen Beteiligung an in stets wechselnden Situationen stattfindenden Interaktionsprozessen in einem lebenslangen Prozess immer wieder neu entworfen“ (Stienen/Wolf 1991, S. 101). Dies trifft für die Migrationssituation verstärkt zu. Wegen der engen Verflechtung von Sprache und Identität ist das sprachliche Repertoire eines Individuums von diesen Veränderungen in besonderem Maße betroffen. Die Sprachwahl stellt einen Identitätsakt (vgl. Le Page/Tabouret-Keller 1985) dar, mit dem Migranten ihre Zugehörigkeit zur eigenen sozialen Gruppe anzeigen. Der Sprachwahl kommt dementsprechend bei der Konstruktion der sozialen Identität eine zentrale Rolle zu.

Was die Deutschkenntnisse der ehemaligen Gastarbeiter betrifft, lässt sich sagen, dass sie rudimentär sind und im Allgemeinen zur Erledigung der Alltagsbedürfnisse am Arbeitsplatz, bei Behördengängen, beim Einkaufen usw. ausreichen. Das rudimentäre Gastarbeiterdeutsch war und ist heute noch für diese Zwecke voll funktionsfähig. Im Gegensatz dazu lernen bzw. lernten die Kinder der ‘Gastarbeiter’, die entweder in Deutschland geboren sind oder als (Klein-)Kind hierher kamen, Deutsch in der Schule oder schon im Kindergarten. Diesen Kindern, den Mitgliedern der zweiten und dritten Migrantengeneration, werden Eigenschaften der Orientierungslosigkeit und Identitätsspaltung attribuiert. Sie würden ein Dasein zwischen zwei Kulturen führen und einen Identitätskonflikt austragen, der anschaulich in der Metapher des ‘Zwischen-zwei-Stühlen-Sitzens’ dargestellt wird. Die Frage nach Identität und Zugehörigkeit wird von den ‘Betroffenen’ selbst auf unterschiedlichste Weise beantwortet. Die Einstellungen und Selbsteinschätzungen hierzu reichen von keinen kulturellen Identitätsproblemen bis hin zu tiefer Identitätsspaltung (zur Identitätsproblematik vgl. die Fallbeispiele bei Knörzer 1982, S. 48 ff.). Ähnlich vielfältig ist die Beschreibung der Identitätsproblematik in der Literatur und Wissenschaft. So geht beispielsweise Feridun Zaimoğlu in seinem Buch „Kanak Sprak“ davon aus:

[...] die Kanaken suchen keine kulturelle Verankerung. Sie möchten sich weder im Supermarkt der Identitäten bedienen, noch in einer egalitären Herde von Heimatvertriebenen aufgehen. Sie haben eine eigene innere Prägung und ganz klare Vorstellungen von Selbstbestimmung. (Zaimoğlu 1995, S. 12)

Eine konträre Meinung vertritt zum Beispiel Ulrich Puritz in seinem Aufsatz „Sexy Kanake“, in dem von „Zerfall der Ichstrukturen beim Wechsel kultureller und sozialer Bezugswelten“ und von „kulturelle[n] Destabilisierungen lokaler und regionaler Identitätsmuster angesichts einer wie auch immer garteten ‘Globalisierung’ menschlicher Verhaltensnotwendigkeiten“ (Puritz 1998, S. 26 ff.) die Rede ist. Dennoch lässt sich beobachten, dass die meisten türkischen Jugendlichen ihre Zukunft in Deutschland sehen und sich ein Leben in der Türkei nur schwer vorstellen können (vgl. Keim 2002).

Neben dieser allgemeinen Identitätsproblematik, die je nach sozialen Gegebenheiten und individuellen, charakterlichen Eigenschaften unterschiedlich stark ausgeprägt ist, stehen vor allem die sprachlichen Schwierigkeiten der Jugendlichen, wie sie aus der Perspektive von monolingualen Türken und monolingualen Deutschen gesehen werden. So wird beispielsweise häufig betont, dass türkische Jugendliche in der umgangssprachlichen Kommunikation im Deutschen kaum noch als ‘Ausländer’ auffallen, dass aber kompliziertere Sprech Tätigkeiten und ganz besonders schriftsprachliche Aufgaben von solchen Schülern nur höchst unzulänglich bewältigt werden können – und das nicht nur in der Zweitsprache Deutsch, sondern auch in ihrer Erstsprache Türkisch (vgl. Fritsche 1982). In diesem Zusammenhang werden dann Begriffe wie ‘doppelte Halbsprachigkeit’ verwendet. Untersuchungen zur Kompetenz der Migrantenkinder der zweiten und dritten Generation in Erst- und Zweitsprache kommen zu dem Ergebnis, dass in keiner der beiden Sprachen Hochleistungen hervorgebracht würden (vgl. Preibusch 1992). Außerdem würde die Zweisprachigkeit der Jugendlichen ihre gespaltene Identität und das Pendeln zwischen zwei Welten, der deutschen und der türkischen, widerspiegeln (vgl. Fritsche 1982; Öktem/Öktem 1985). Dabei stellt die türkische Sprache die eigentliche Familiensprache dar, da sie mit Traditionen, Sitten und Bräuchen der türkischen Kultur assoziiert wird. Daran gekoppelt ist natürlich die türkische Identität, an der nicht nur die Eltern generation festhält, sondern immer öfter auch deren Nachkommenschaft (vgl. Merkens/Schmidt 2001). Dieses Festhalten kann als Antwort der zweiten und dritten Generation von Migranten auf die Wahrnehmung der eigenen „sozialen Marginalität“ (Wilpert/Morokvasic 1983, S. 88) gesehen werden. Auf diese Weise wird ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und Solidarität gegen die Anfeindungen und Diskriminierungen durch die deutsche Gesellschaft geschaffen. Die deutsche Sprache steht für die Welt draußen, ist Schulsprache und somit von großer Bedeutung für die beruflichen Zukunftsaussichten der Jugendlichen. Dabei sind es vor allem die Eltern, die – trotz ihres eigenen Festhaltens an der tür-

kischen Sprache – ein besonderes Interesse daran haben, dass ihre Kinder ein gutes Deutsch beherrschen. Die meisten Kinder verfügen allerdings nur über sehr geringe Deutschkenntnisse, wenn sie mit drei bzw. vier Jahren in den Kindergarten kommen. Oftmals haben sie zum Zeitpunkt der Einschulung noch immer Schwierigkeiten, sich auf Deutsch zu artikulieren und dem Unterricht zu folgen. Ein Grund hierfür ist der sprachliche Rückstand im Vergleich zu monolingual deutschen Kindern, den die Migrantenkinder im Kindergarten nur bedingt aufholen können. Dies trifft in besonderem Maße zu, wenn der Kindergarten hauptsächlich von nicht-deutschen Kindern frequentiert wird und die Familien der Kinder in Wohngebieten leben, in denen Türken und andere Ethnien die Mehrheit bilden. Folglich bietet die Wohn- und Lebenssituation den Kindern kaum die Möglichkeit zur Interaktion mit deutschen Mitmenschen, wohingegen Kinder, die außerhalb der ghettoähnlichen Stadtteile leben, eine bessere Ausgangssituation für den Deutscherwerb haben. Pfaff (1991, S. 99f.) schreibt in ihrem Aufsatz zu Spracherhalt und Sprachverlust bei türkischen Kindern im Vorschul- und Grundschulalter der zweiten und dritten Generation in Westberlin:

The sociolinguistic consequence is that the opportunities for neighborhood contact with other Turkish children, particularly in areas such as Mariannenplatz in Kreuzberg, are likely to be as great as or greater than for contact with native Speakers of German, a factor which influences the extent of first language maintenance [...].

Die Türken – und natürlich auch alle anderen in Deutschland lebenden Ethnien – können auf einem Kontinuum positioniert werden, das sich von Mutterspracherhalt bis Muttersprachenverlust erstreckt (vgl. ebd., S. 125). Um den sprachlichen Schwierigkeiten der Kinder entgegenzuwirken, werden Maßnahmen ergriffen, wie z.B. kontrastive Spracharbeit, muttersprachlicher Unterricht und so genannte Ausländerregelklassen für die Kinder, die über so wenig Deutschkenntnisse verfügen, dass sie dem Unterricht nicht folgen können. Über den Erfolg dieser Lösungskonzepte lässt sich streiten. Schließlich ist es fraglich, ob bzw. inwieweit Ausländerregelklassen, in denen Deutsch unterrichtet wird, die aber nur von Migrantenkindern besucht werden, wirklich sprach- und integrationsfördernd sind.

Interessant in diesem Zusammenhang erscheint die Tatsache, dass manche Eltern wenig Wert auf türkischsprachigen Unterricht legen. Sie nehmen defizitäre Türkischkenntnisse bei ihren Kindern in Kauf, solange gewährleistet ist, dass sie ein einwandfreies Deutsch lernen. Davon versprechen sich die Eltern bessere berufliche sowie gesellschaftliche Chancen für ihre Kinder



(vgl. Fritsche 1982). Eine solche Einstellung hat in zweierlei Hinsicht negative Konsequenzen. Zum einen fallen die Jugendlichen wegen ihres aus türkei-türkischer Perspektive ‘schlechten Türkisch’ in der Türkei negativ auf und bestätigen so das Stereotyp des ‘Almancı’, des so genannten ‘Deutschländers’. Diese abwertende Bezeichnung wird in der Türkei für die Arbeitsmigrantinnen und -migranten, die in die europäischen Länder auswanderten und dort harte und aus Sicht der Türkeitürken erniedrigende Arbeiten verrichten, verwendet. In der Türkei fallen die Gastarbeiter und ihre Familien auf und ziehen den Neid der Einheimischen auf sich, da sie es – als angeblich ‘ungebildete’, meist aus rückständigen ländlichen Gegenden stammende Leute – trotz ihres angeblich schlechten Türkisch zu einem gewissen Wohlstand gebracht haben. Ihre Kinder werden ihrer äußeren Erscheinung, ihrer modernen Kleidung, ihrer liberalen, modernen Weltanschauung und ihrer schlechten Türkischkenntnisse wegen genauso als ‘Almancılar’ stigmatisiert. Dabei trägt diese Stigmatisierung und Ablehnung durch die türkische Gesellschaft noch zusätzlich zu dem Gefühl des ‘Nirgendwohin-Gehörens’ bei und verstärkt die Identitätsunsicherheit. Zum anderen könnte eine fundierte bilinguale Erziehung den Erwerb der Zweitsprache erleichtern. Außerdem wirkt sich die Kompetenz in beiden Sprachen positiv auf die Sozialisierung und das kulturelle und gesellschaftliche Selbstverständnis aus und trägt auf diese Weise dazu bei, einer Identitätsproblematik entgegenzuwirken. Doch eine integrative Bildungspolitik, die eine weit entwickelte Zweisprachigkeit ermöglicht, wird bisher von den einzelnen Bundesländern nur im Ansatz praktiziert. Daher sind türkische Kinder weiterhin auf den regulären (Deutsch-)Unterricht für den Erwerb des Deutschen und hauptsächlich auf ihre Eltern für die Vermittlung der türkischen Sprache angewiesen. Wie erfolgreich sie beim Erwerb des Deutschen sind und mit welchen Schwierigkeiten sie zu kämpfen haben, wurde bereits in einigen linguistischen Untersuchungen behandelt (vgl. u.a. Meyer-Ingwersen 1975; Meyer-Ingwersen/Neumann/Kummer 1977; Biehl 1987). Dagegen gibt es nur wenige Arbeiten zur Entwicklung und Verwendung der Erstsprache Türkisch (vgl. u.a. Yakut 1981; Schwenk 1988; Hepsöyler/Liebe-Harkort 1991; Aytemiz 1990; Cabadağ 2001). Auch die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Türkischkompetenz jugendlicher Migrantinnen in Mannheim, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Deutsch-Türkische Sprachvariation und die Herausbildung kommunikativer Stile in jugendlichen Migrantinnengruppen“ untersucht wurden (vgl. Keim 2001). Die Vorgehensweise bei der Untersuchung und eine genaue Beschreibung des Materials sowie der Probandinnen folgen im empirischen Teil.

In vielen Studien der 1980er Jahre zum Sprachgebrauch der Gastarbeiterkinder glaubte man, Anzeichen für einen Sprachwechsel in der zweiten und dritten Migrantengeneration erkennen zu können (vgl. Fritsche 1982). Schließlich konnte man vielen Migrantenkindern eine fehlerhafte Grammatik, mangelnde Kompetenz in der Begriffsbildung sowie eine geringe Ausdrucksfähigkeit in Türkisch bescheinigen, so dass sie als 'Halbsprachige' eingestuft wurden. Auflösung und Reduktion von sprachlichen Strukturen und eine größer werdende Anzahl an Semilingualen zählen als Vorboten einer Pidginisierung, die das Aussterben einer Sprache begleiten. Dennoch hat sich die Prognose eines Sprachwechsels in der türkischen Gemeinschaft nicht bestätigt. Stattdessen geht man heute von der Entwicklung einer neuen (Diaspora-)Varietät des Türkischen in Europa aus (vgl. Cabadağ 2001). Als Hinweise dafür gelten u.a. strukturelle Abweichungen in der Syntax, d.h. die Bevorzugung analytischer statt synthetischer Satzstrukturen, Verwendung anaphorischer Pronomen usw., die eine konvergente Entwicklung zwischen Deutsch (bzw. anderen europäischen Sprachen) und Migrantentürkisch andeuten. Es stellt sich die Frage, ob eine derartige Entwicklung im Vernakular der zu untersuchenden Gruppe nachzuweisen ist. Dafür sollen Veränderungen im Sprachgebrauch des Türkischen der Jugendlichen beschrieben und – wenn möglich – erklärt werden. Zunächst folgt jedoch ein Überblick über das Phänomen Sprachkontakt und dessen Voraussetzungen und Auswirkungen sowie über den durch die Migration der Gastarbeiter eingeleiteten Sprachkontakt des Türkischen mit dem Deutschen.

## 1.2 Sprachkontakt

Unter Sprachkontakt versteht man im Allgemeinen das Aufeinandertreffen von zwei oder mehreren Sprachen aufgrund geografischer Nähe der Sprecher. Die Voraussetzung hierfür ist, dass die Kommunikation über die Grenzen der am Kontakt beteiligten Sprachgemeinschaften hinweg erfolgt. Im Hinblick auf die beteiligten Sprachen ergeben sich verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten, wie die friedliche Koexistenz in einer bi- oder multilingualen Gesellschaft, den Sprachwechsel einer Gemeinschaft oder auch den Sprachtod. Die Gründe für einen Sprachwechsel (und einen eventuell daraus resultierenden Sprachtod) sind vielfältig. Dem klassischen Muster eines Sprachwechsels folgend wird eine einst monolinguale Sprachgemeinschaft zunehmend zweisprachig. Dieser Zustand stellt ein Übergangsstadium dar für den Sprachwechsel, der das Verschwinden der einstigen Muttersprache der Gruppenmitglieder bedeuten kann. Folglich schließt der Sprachwechsel Bilingualismus

als ein Stadium auf dem Weg zum Monolingualismus einer neuen Sprechergruppe mit ein. Dies bedeutet allerdings nicht, dass Bilingualismus zwangsläufig den Verlust einer der beiden Sprachen zur Folge hat.

Bilingualismus, Code-Switching<sup>1</sup> und Diglossie<sup>2</sup> wurden in diesem Zusammenhang häufig als Faktoren genannt, die zu einem Sprachtod führen. Die genannten Phänomene können jedoch auch durchaus positive Wirkung auf den Erhalt von Zweisprachigkeit in einer Gemeinschaft haben (vgl. Romaine 1989). Zu den außersprachlichen Faktoren, die für einen Sprachwechsel und -tod signifikant sind, zählen u.a. die Gruppengröße in Relation zu anderen Minoritäten und zur Majorität, die soziale Schichtzugehörigkeit, die Religionsangehörigkeit und der Bildungshintergrund, die Heirat mit Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft, die Beziehungen zur Heimat, der Grad der Ähnlichkeit zwischen Minderheitensprache und Sprache der Mehrheit sowie die Einstellung der beiden Gruppen zueinander. Auch die Einstellung der Minderheit zur eigenen Sprache und Kultur hat einen entscheidenden Einfluss auf den Spracherhalt in der ethnischen Gruppe. Darüber hinaus ist auch die Frage, welche Politik die Aufnahmegesellschaft in Hinsicht auf Bildung und Sprache der Minderheit verfolgt, von Bedeutung (vgl. ebd.). All diese Faktoren haben Einfluss auf das Sprachverhalten einer Gemeinschaft, sind aber nicht von absolutem Charakter. Denn auch wenn man alle genannten Punkte in die Evaluation einer Minderheit miteinbezieht, lassen sich keine absoluten Aussagen über deren Entwicklung machen, sondern bestenfalls Tendenzen aufzeigen. Beispielsweise sagt die Gruppengröße nicht viel über das Sprachverhalten und mögliche Veränderungen aus. Wichtiger ist hier die Frage, wer die Sprache spricht, also die Schichtzugehörigkeit der jeweiligen Sprechergruppe. Dennoch ist eine größere Minderheit in einer besseren Position, wenn es darum geht, sich erfolgreich für die eigenen Belange einzusetzen und eventuelle Maßnahmen zum Erhalt der eigenen Sprache durchzusetzen. Voraussetzung

<sup>1</sup> Zur Definition von Code-Switching vgl. u.a. Treffers-Daller (1991); Meyers-Scotton (1993); Kallmeyer et al. (2002).

<sup>2</sup> Mit dem Begriff der Diglossie bezeichnet man eine funktionelle kollektive Mehrsprachigkeit (vgl. Lüdi 1996a). Der von Ferguson (1959) eingeführte Term bezieht sich auf eine stabile komplementäre funktionelle Verteilung von zwei Varietäten einer Sprache. Davon ist eine die in der Schule gelernte Standardvarietät, mit der ein höheres Prestige verbunden ist und die als Vermittlerin einer geschriebenen literarischen Kultur dient. Die andere ist die mündliche Spontanvarietät, die als Muttersprache erworben wird und die den ungebildeten Schichten der Gesellschaft zugeordnet wird. Statt Standard- und Spontanvarietät werden auch die Begriffe High-Varietät und Low-Varietät benutzt. Inzwischen wurde die Definition ausgeweitet, so dass man auch dann von Diglossie spricht, wenn die beiden Varietäten nicht der gleichen Sprache angehören.

hierfür ist natürlich ein politisches Mitspracherecht für die Migranten-gruppe(n), welches mit Ausnahme des Kommunalwahlrechts für die ‘Ausländer’ in Deutschland nicht wirklich gegeben ist (solange man keine deutsche Staatsangehörigkeit hat). Was die Einstellung zur eigenen Sprache und Kultur anbetrifft, lassen sich für die türkische Gemeinschaft in Deutschland in diesem Zusammenhang unterschiedliche Ansichten festhalten, wie ich durch von mir geführte Interviews mit türkischen Migranten feststellen konnte. So ist es für einen Teil der Türken von größter Bedeutung, dass ihre Kinder über gute Türkischkenntnisse verfügen. Beispielsweise erzählten viele türkische Jugendliche, dass sie von ihren Eltern immer wieder dazu angehalten würden, zumindest zuhause Türkisch zu sprechen:

*biz de türk arkadaşlarla beraber olduğumuz zaman almanca konuşurduk↓ hat-ta ailelerimiz derdi ki ya bari evde türkçe konuşun↓ ya da bizi illa ki türk okul-larına gitmeye zorlardı↓ haftada bi kere de olsa gidin türkçeyi öğrenin↓ ilerde türkiyeye kesin dönüş yaparsak e:hm dil sorunu yaşamayız↓.*

(Und wenn wir mit türkischen Freunden zusammen waren, sprachen wir Deutsch. Und unsere Familien sagten, redet doch wenigstens zuhause Türkisch. Ihr werdet das Türkisch komplett vergessen. Oder sie zwangen uns, in den Türkischunterricht zu gehen. Auch wenn es nur einmal die Woche ist, geht dahin und lernt Türkisch. Wenn wir in der Zukunft in die Türkei zurückkehren, werden wir keine Sprachprobleme haben.)

An dem Zitat zeigt sich, dass die Elterngeneration noch immer Rückkehrabsichten hegt und dies auch die Erziehung ihrer Kinder beeinflusst.

Ein weiterer Grund für die Erhaltung der eigenen Sprache ist der Gedanke, dass dadurch der Zusammenhalt und die Zugehörigkeit zur eigenen Ethnie garantiert wird. Die Sprache als Vermittlerin der türkischen Kultur soll eine Entfremdung verhindern, wie folgendes Zitat einer türkischen Informantin der zweiten Generation zeigt:

*bizim türkler daha çok kültürümüzü kaybederiz↓ dinimizden uzaklaşırız↓ dili-mizden uzaklaşırız↓ [...] bu şekilde de kökümüzü kaybederiz korkusuyla yaşı-yorlardı↓ onun için de hep türkçe konuşmamız için türk adetlerini öğrenmemiz için falan annemler uğraşırdı, şöyle yapın böyle yapın↓ bu bize yakışmaz biz türküz bunu unutmayın diye sürekli hatırlatırdı↓.*

(Unsere Türken lebten eher mit der Angst, dass wir unsere Kultur verlieren, uns von unserer Religion entfernen, uns von unserer Sprache entfernen. [...] und so unsere Wurzeln verlieren. Deshalb bemühten sich unsere Eltern ständig, dass wir Türkisch redeten, türkische Sitten lernten und so. Mach dies, macht das. Das gehört sich für uns nicht, wir sind Türken, vergesst das nicht. Daran erinnerten sie uns ständig.)

Angehörige der ersten Migrantengeneration sind von den Erfahrungen der ablehnenden und diskriminierenden Haltung der deutschen Gesellschaft so tief geprägt, dass ihnen ein friedliches Zusammenleben von Deutschen und Türken nahezu unmöglich erscheint. So hält beispielsweise der Vater einer Informantin seine Kinder ständig dazu an, bei ihrer Zukunftsplanung immer daran zu denken, sich auch in der Türkei eine Existenzgrundlage zu schaffen:

*gene de söylüyom bak aklınızda olsun↓ türkiyede bi en azından bi kafanız sokacak yeriniz olsun↓ türkiyeyi düşünün burda↓ \* bunların şimdi ekonomisi iyi↓ gene iyi kötü gidiyo↓ yarın bunların bi ekonomisi bozulduğu an↑ ilk önce hedefsizsiniz↓ yani türkler daha doğrusu müslümanlar↓.*

(Ich sage es wieder, schreibt es euch hinter die Ohren. Ihr solltet in der Türkei wenigstens ein Dach über dem Kopf haben. Ihr solltet hier an die Türkei denken. \* Jetzt haben sie noch eine einigermaßen funktionierende Wirtschaft. Wenn morgen ihre Wirtschaft zusammenbricht, dann seid ihr die ersten. Also die Türken, besser gesagt die Moslems [die gehen müssen].) (Keim 2007, S. 54)

Aus diesem Grund sollen die Kinder die Bindung an die Heimat der Eltern nicht verlieren, damit sie bei einem gesellschaftlich-politischen Stimmungsumschwung und einer Zunahme von Rassismus die Möglichkeit der Rückkehr in die Türkei haben.

Junge Heiratsmigrantinnen (die vor ca. fünf bis zehn Jahren aus der Türkei nach Deutschland migriert sind) zeigen eine andere Haltung. Diese jungen Frauen, von denen viele im Gegensatz zur ersten Migrantengeneration einen höheren Bildungsgrad haben, vertreten die Ansicht, dass die Aneignung von zwei Sprachen der Intelligenz und Entwicklung ihrer Kinder förderlich ist und eine gute Kenntnis der Erstsprache den Kindern den Erwerb des Deutschen erleichtert. So stellte eine Informantin dar:

*yani be'nce büyük bir avantaj↓ neden sadece bi dil öğrensin ki ikisini de öğrenebilirse↑ hem çocuklar zaten he'r dili kolaylıkla öğrenebilir↓ ben istesem de kalkıp şimdi çocuğuma almanca öğretemem ki↑ çünkü benim almancam yetersiz↓ yani ehm ben çocuğumla türkçe konuşsam onun için daha iyi↓ almanca'yı zaten dışarda öğrenecek↓ [...] hem iki dille büyümek zekasını da geliştirecek!*

(Also meiner Meinung nach ist es ein großer Vorteil. Warum soll es denn nur eine Sprache lernen, wenn es beide lernen kann. Und außerdem können Kinder sowieso jede Sprache mit Leichtigkeit lernen. Selbst wenn ich wollte, könnte ich jetzt meinem Kind kein Deutsch beibringen, weil mein Deutsch nicht ausreicht. Also ähm wenn ich mit meinem Kind Türkisch spreche, ist das besser. Deutsch wird es sowieso draußen lernen. [...] Mit zwei Sprachen aufzuwachsen, wird auch seine Intelligenz fördern.)

Ein deutlich geringerer Teil der Türken der ersten Migrantengeneration in Deutschland ist der Meinung, dass der (simultane) Erwerb von zwei Sprachen im Kindesalter ihre Kinder nur verwirren würde, und geben der Majoritätensprache den Vorzug. So berichtete mir eine Mutter, dass einige ihrer Bekannten eine Überforderung der Kinder befürchten, und daher nicht darauf bestehen, dass ihre Kinder auch untereinander Türkisch sprechen:

*kimisi de diyor ki↑ türkçeye ne gerek var↑ almancayı öğrensin yeter↓ çok dil olunca çocuğun kafası karışır falan↓ hangisini doğru dürüst öğrenebilir ki↑ niye öyle düşünüyorsunuz dediğimde eh zaten bundan sonra türkiyeye dönmiy-cemiz belli diyolar↓.*

(Und manche sagen, wozu ist Türkisch nötig. Es reicht, wenn es Deutsch lernt. Wenn es viele Sprachen sind, verwirrt das nur das Kind. Welche [Sprache] kann es denn überhaupt richtig lernen. Wenn ich fragte, weshalb denkt ihr so, sagten sie, ja es ist ohnehin klar, dass wir nicht mehr in die Türkei zurückkehren.)

Hier geht der Erwerb der Zweitsprache auf Kosten der Erstsprache, die mehr oder weniger vernachlässigt wird, so dass man von einem subtraktiven Bilingualismus sprechen kann (vgl. Lüdi 1996a).

Das Verhältnis von Majorität und Minorität in Deutschland ist geprägt von Vorurteilen auf beiden Seiten. Da sowohl die Aufnahmegesellschaft als auch die Arbeitsmigranten nur auf einen kurzfristigen Aufenthalt eingestellt waren, wurden keine besonderen Anstrengungen unternommen, die 'Gäste' zu integrieren. Bei den Migranten führte die unsichere rechtlich-politische Lage zu Hilf- und Orientierungslosigkeit und die Anfeindungen der deutschen Gesellschaft hatten bei den Gastarbeitern die Ablehnung ihrer neuen Umwelt zur Folge (vgl. Keim 1984). So bildeten sie einen neuen Orientierungsrahmen, eine Minderheitensubkultur, die ihnen helfen sollte, sich in der fremden Umgebung zurechtzufinden. Das festigte auch den Gruppenzusammenhalt. Die Abgrenzung zu den Deutschen und die Hinwendung zur eigenen ethnischen Gruppe trugen wesentlich dazu bei, die ethnische Identität zu wahren, was wiederum eine optimale Voraussetzung für den Erhalt der eigenen Sprache ist. Somit wurde und wird weiterhin Türkisch als Gruppensprache bewahrt, wohingegen im Vergleich dazu Minderheiten zum Beispiel in den USA oftmals ihre Sprache nach bereits zwei Generationen aufgegeben haben, was aber sicherlich auch mit der großen geografischen Entfernung zwischen alter und neuer Heimat zusammenhängt, die ein stärkeres Abgeschnittensein von der Heimatsprache bedeutete.

In 'gemischten' Sprachgemeinschaften, also Gemeinschaften, in denen häufig Ehen zwischen einem Mitglied der Minderheit und einem Mitglied der Mehr-

heit (bzw. einer anderen Minderheit) geschlossen werden, ist ein Sprachwechsel sehr wahrscheinlich. In der Regel wird in diesen Familien die Majoritätensprache gesprochen. Gemischte Ehen kommen in der türkischen Gemeinschaft eher selten vor, da sich Kultur, Religion und damit die gesamte Lebensweise von Türken und Deutschen sehr unterscheidet. In Ehen zwischen zwei Türken bleibt Türkisch die Familiensprache. Und da sich immer noch viele Türkinnen und Türken einen Partner bzw. eine Partnerin in der Türkei suchen und nach Deutschland holen, ist ein Sprachwechsel in diesen Familien ohnehin ausgeschlossen. Auf diese Weise bleibt die Familie als Domäne für die Verwendung des Türkischen erhalten. Dabei deutet das Sprachverhalten der türkischen Migranten auf einen instabilen Intragruppenbilingualismus (vgl. Fritsche 1982). Das heißt, die Domänenaufteilung folgt keinem festen Muster. Man kann beobachten, dass in der Familie die Eltern fast nur Türkisch sprechen. Aber die Geschwister benutzen beide Sprachen entweder getrennt oder sie mischen sie. Im gemischtsprachlichen Diskurs spricht man dann von Code-Switching oder Code-Mixing je nach Verknüpfungsintensität der beiden Sprachen (vgl. Kallmeyer et al. 2002). Darüber hinaus sind auch die engen Beziehungen zu den in der Türkei lebenden Angehörigen und die regelmäßigen Besuche dort für den Spracherhalt von Bedeutung.

Einen weiteren wichtigen Faktor für den Erhalt des Türkischen in den Gemeinschaften in Europa stellen Dirim/Auer (2004) in ihrer Studie „Türkisch sprechen nicht nur die Türken“ dar. Türkisch genießt in der deutschen Gesellschaft kein sehr hohes Ansehen. Dennoch zeigt sich, dass auch die dritte Migrantengeneration, die in Untersuchungen zu Migration und Sprachwandel ganz allgemein als Träger des Sprachwechsels gilt (Glück 1993, S. 590f.), an Türkisch festhält. Als Grund wird hierfür das versteckte Prestige des Türkischen in Migrantenwohngebieten genannt:

Warum werden nun die Türken und Türkinnen in Deutschland nicht schnell einsprachig, wenn doch das Deutsche zumindest auf dem offiziellen Markt der Sprachen (wie er durch die deutschen Institutionen, allen voran der Schule repräsentiert wird) weitaus prestigereicher ist? Es scheint, dass neben der anhaltenden Zuwanderung von türkischen Muttersprachlern und der medialen Präsenz des Türkischen dafür auch das ‘versteckte Prestige’ des Türkischen verantwortlich ist, das sich nicht auf dem nationalen Sprachmarkt zeigt, sondern auf dem ‘subkulturellen’ der türkischen Gemeinschaften in den großen Städten. (Dirim/Auer 2004, S. 25)

Deutsch ist als Majoritätssprache die legitime Sprache des Landes. Es wird eine bestimmte Sprachideologie verfolgt, indem ausschließlich die legitime Sprache offiziell in den staatlichen Organen (wie Schulen, Ämter usw.) und in

der Öffentlichkeit verwendet wird, während die Sprachen der Minderheiten in fast allen Bereichen (politisch, sozial, religiös, im Bildungsbereich, in der Verwaltung usw.) ignoriert werden. Jedoch entspricht die Dichotomie Majoritätssprache vs. Minoritätssprache nicht der Realität. Denn trotz des hohen symbolischen Wertes des Deutschen weist die Sprache der Minderheit – in diesem Fall Türkisch – auf den alternativen Märkten der Netzwerke von Jugendgruppen ebenfalls einen Wert auf und wird zu einer Art ‘Leitsprache’. Um den Wert des Türkischen zu rekonstruieren, analysieren Dirim und Auer seine Verwendung durch deutsche und drittethnische Jugendliche. Dabei erreichen diese Jugendlichen nur selten eine hohe Kompetenz im Türkischen. Schließlich geht es den Sprechern primär darum, „einen sozial-kommunikativen Stil zu beherrschen und aktiv einsetzen zu können“ (Dirim/Auer 2004, S. 227), in dem auch Code-Switching und Code-Mixing vorkommen, was dem Stil der türkischstämmigen Jugendlichen entspricht. Einerseits erklärt sich der Erwerb des Türkischen aus der kommunikativen Notwendigkeit des sozialen Lebens in Stadtteilen mit hohem Migrantenanteil, andererseits handelt es sich auch um einen Identitätsakt, d.h. es zeigt sich die „soziale Affiliation mit der [...] ethnischen Gruppe ‘der Türken’ oder bestimmten Eigenschaften dieser Gruppe“ (ebd.) und die symbolische Darstellung der Zugehörigkeit zu einer bestimmten multiethnischen Jugendszene. In den „peer groups“ spielen zwar verschiedene ethnische Gruppen eine Rolle, aber wegen der großen Anzahl der türkischen Migranten und ihrer im Vergleich zu anderen Einwanderern in Deutschland relativ erfolgreichen Migrationsgeschichte werden Türken als eine Art ‘Leitethnie’ betrachtet, an der sich andere Ethnien orientieren. Diese Rolle geht auch auf die Sprache über. Hieraus begründet sich die Vitalität des Türkischen in Deutschland. Denn diese Sprache geht nicht nur nicht verloren, sondern gewinnt noch weitere Sprecher hinzu. Und diese Entwicklung „zeugt von der Attraktivität der Sprache bzw. ihrem Prestige im inoffiziellen Bereich ebenso wie vom Selbstbewusstsein der türkisch-deutschsprachigen Minderheit in Deutschland“ (ebd., S. 229).

### 1.3 Sprachwandel

Eine Gemeinschaft, die eine strikte Trennung der Sprachdomänen einhält, weist in der Regel auch einen stabilen Bilingualismus in ihrer Gruppe auf – im Gegensatz zu Gemeinschaften, die in allen Domänen beide Sprachen benutzen. Das Überlappen von zwei Sprachen in bestimmten Bereichen kann als Übergangsphase im Sprachwechselprozess betrachtet werden (vgl. Romaine 1989). Diese Phase ist auch am stärksten von Interferenzphänomenen geprägt.



Andererseits ist hier auch eine Annäherung der beiden in Kontakt stehenden Sprachen möglich, so dass man von einem Sprachwandel spricht. Sprachwandel ist von universellem Charakter. Mit anderen Worten, jede natürliche Sprache ist dem Prozess des Sprachwandels unterworfen. Nur 'tote Sprachen' sind gegen Veränderungen (nahezu) resistent. Die Veränderungen erfassen alle Ebenen eines Sprachsystems, so dass eine Sprache durch diesen Wandel ihre spezifische Ausprägung hinsichtlich ihrer Grammatik, Syntax und Lexik erfährt. Für einen Teil der Veränderungen des Türkischen im Vernakular der Migranten in Deutschland und anderen europäischen Ländern kann als Ursache ein kontaktbedingter Sprachwandel angenommen werden. Durch die intensiven Einflüsse des Deutschen (bzw. anderer nord- und westeuropäischer Sprachen) auf das Türkische lässt sich teilweise eine Veränderung bei manchen Mitgliedern der zweiten und dritten Migrantengeneration feststellen. Der kontaktbedingte Sprachwandel umfasst alle Teilbereiche, d.h. Phonologie, Morphologie, Lexik und Syntax. Dabei verändern sich die einzelnen Bereiche jeweils unterschiedlich stark und in verschiedenen Stadien des Kontakts. Den instabilsten Bereich bildet dabei die Lexik, die in allen Kontaktsituationen am frühesten beeinflusst wird. In diesem Zusammenhang sollte betont werden, dass nicht jede Veränderung im Türkischen der Migrantinnen und Migranten auf den Einfluss des Deutschen zurückzuführen ist. Natürlich kann man bei einer häufig auftretenden Abweichung vom Türkeitürkischen, die eine strukturelle Ähnlichkeit mit dem genetisch nicht verwandten Deutschen zeigt, mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass dafür der Einfluss des Deutschen verantwortlich ist. Doch sollten nicht alle Veränderungen durch den Kontakt mit dem Deutschen erklärt werden.

Bevor ich weitere in diesem Zusammenhang wichtige sprachwissenschaftliche Termini näher beleuchte, werden ich zunächst klären, um welches Türkisch es sich handelt, das von den Migranten in Europa gesprochen wird.

#### **1.4 Sprachpolitik und Sprachentwicklung in der Türkei**

In der Türkei ist Standardtürkisch die am weitesten verbreitete und am meisten akzeptierte Sprachform. Sie ist entscheidend für das soziale Prestige eines Sprechers. Sie gilt als Sprache der Ober- und Mittelschicht und wird von einem Teil der Bevölkerung sowohl im Schriftlichen als auch im Mündlichen beherrscht (zur Entwicklung der türkischen Sprache vgl. Cabadağ 2001).

Nach der türkischen Verfassung ist Türkisch die offizielle Sprache der Türkei. In der Realität stellt sich die Türkei jedoch nicht als monokulturelle und monolinguale Gesellschaft, sondern als Vielvölkerstaat mit einer bilin-

gualen, wenn nicht sogar polylingualen Gesellschaft dar. Lebten die verschiedenen ethnischen Gruppen früher in bestimmten Regionen der Türkei, so sind sie heute innerhalb und außerhalb der Landesgrenzen verstreut. Es gibt Gemeinschaften, in denen die Erstsprache nicht Türkisch, sondern Kurdisch, Arabisch oder Aramäisch ist. Schriftsprache ist dennoch in der gesamten Türkei das Türkei-türkische, welches 1929 mit einer Sprachreform eingeführt wurde. Bereits für die osmanische Zeit lässt sich die sprachliche Situation als klassische Diglossie definieren, die zwischen osmanischem Türkisch und anatolischem Türkisch bestand. Durch die Sprachreform kam es erneut zu einer Diglossie-Situation. Denn die neue Standardsprache setzte sich als Sprache der gebildeten Mittel- und Oberschicht in den städtischen Zentren durch. Sie diente als Symbol für kulturelle Identität und nationale Einheit. Das anatolische Türkisch wurde in die Rolle der Dialektvarietät gedrängt. Dadurch erfolgte eine funktionale Trennung der Sprachvarietäten. Alle gesprochenen Varietäten des Türkischen sowie die auf türkischem Boden gesprochenen, aber eigenständigen Turksprachen, wie Turkmenisch, Uigurisch, Aserbaidschanisch usw. wurden zu Dialekten der türkischen Sprache erklärt und somit als Low-Varietät betrachtet. Dies sollte dazu beitragen, die nationale Einheit zu schaffen und zu festigen. Nur ein kleiner Teil der in den 1960er und 1970er Jahren nach Deutschland emigrierten Gastarbeiter aus der Türkei sprach die High-Varietät. Die Mehrheit der Emigranten stammte aus den ländlichen Regionen der Türkei und sprach anatolische Dialekte. Die mitgebrachten türkischen Varietäten entwickelten sich unter dem Einfluss des Deutschen weiter. Johanson (1991) bezeichnet diese 'neue' Varietät als „Diasporatürkisch“. Die Verwendung dieses Diasporatürkischen, das größtenteils aus Low-Varietäten der Türkei besteht, führt in doppelter Hinsicht dazu, dass seine Sprecher stigmatisiert und marginalisiert werden, sowohl in Deutschland als auch in der Türkei. Denn die in Deutschland entstandene deutsch-türkische Bilingualität hat in der breiten Bevölkerung der Aufnahmegesellschaft kein hohes Prestige (der Wert und die Bedeutung des Türkischen für Jugendgruppen wurde bereits dargestellt). Dabei ist das Prestige einer Varietät von entscheidender Bedeutung für das soziale Ansehen der Sprecher. So bemerkt Lüdi (1996b, S. 324):

Das Prestige einer Sprachvarietät, d.h. das 'symbolische Kapital', welches ihre Beherrschung darstellt, ist eng mit dem sozialen Prestige seiner Sprecher verknüpft, d.h. mit dem Grad an Kontrolle, welche diese in der Gesellschaft bzw. in ihrer sozialen Gruppe ausüben. In vielen Fällen existiert ein Prestigegefälle zwischen Aufnahme- und Herkunftssprachen und zwischen Herkunftssprachen verschiedenen Ranges.

In der Türkei dagegen fallen die Migranten auf, da sie ein vermeintlich 'schlechtes Türkisch' sprechen. Dabei versteht man unter 'schlechtem Türkisch' in diesem Zusammenhang nicht unbedingt ein fehlerhaftes, defizitäres Türkisch – schließlich sind die ehemaligen Gastarbeiter türkische Muttersprachler –, sondern nur ein dialektales Türkisch. Dialekte sind in der Türkei verpönt und werden praktisch als Sprache der ungebildeten, ländlichen Bevölkerung gesehen, d.h. Dialekte werden als 'Bauernsprache' betrachtet. Dies trifft in besonderem Maße auf die anatolischen Dialekte zu. Jeder Türke, der beruflich vorankommen und/oder in der Gesellschaft akzeptiert sein will, sollte möglichst über ein einwandfreies Standardtürkisch ohne jeglichen Dialektinfluss verfügen. In der Öffentlichkeit stehende Personen, wie z.B. Politiker, die Dialekt sprechen, sind in der Türkei relativ selten anzutreffen. Sicherlich gibt es auch Ausnahmen, wie den früheren Staatspräsidenten Demirel oder den Unternehmer Sabancı, die allerdings mit ihrem Dialekt häufig Anlass zu Spott bieten. Wie tief diese Sichtweise im Bewusstsein der türkischen Gesellschaft verwurzelt ist, zeigt sich in der Fernsehkultur. Denn in Fernsehsendungen und -serien treten Dialektsprecher entweder in der Rolle einer in überkommenen Traditionen verhafteten Person auf, oder sie spielen einen ungebildeten, dümmlich-naiven Charakter, der mit seinem tölpelhaften Benehmen die Zuschauer amüsiert. Auf jeden Fall wird die Standardsprache positiv mit Fortschritt und werden Dialekte negativ mit Rückständigkeit assoziiert.

Bis Anfang der 1990er Jahre wuchs die Distanz zwischen Standardtürkisch und Diasporatürkisch. Schließlich entwickelte sich das Standardtürkische in der Türkei kontinuierlich weiter, während die Partizipation der ersten Migrantengeneration (also der 'Gastarbeiter') an dieser Entwicklung stark zurückging. Ihr Türkisch blieb mehr oder weniger auf dem Stand des Emigrationszeitpunkts stehen. Außerdem sprechen die Migranten Dialekte, deren Wortschatz auch für die türkischen Industriestädte zu arm war. So erscheint es nur logisch, dass das Türkisch vieler Migranten in Deutschland von zahlreichen deutschen Lexemen, vor allem aus der Arbeitswelt, wie z.B. „Meister“, „Urlaub“ oder „krank *yapmak*“, durchsetzt ist (vgl. Tekinay 1982).

Bei der zweiten Migrantengeneration wurden die Unterschiede zum Türkei-türkisch noch größer (vgl. Öktem/Öktem 1985). Denn das Abgeschnittensein vom Einfluss der türkeitürkischen Gesellschaft, das relative Fehlen von türkischen Printmedien<sup>3</sup> und Audiomedien<sup>4</sup> hatte eine Verarmung der Sprache

<sup>3</sup> Es sind verschiedene türkische Zeitungen und Zeitschriften in Deutschland erhältlich, dieses Angebot wird aber nur von wenigen Familien wahrgenommen.

<sup>4</sup> Eine tägliche 45-minütige türkische Rundfunksendung in den 1980er Jahren war bei weitem nicht ausreichend, um gesprochenes Standardtürkisch präsent zu halten.

sowie eine Verfestigung der Dialekte zur Folge. Dank einer explosionsartigen Entwicklung der modernen Medien hat das Türkei-türkische heute großen Einfluss auf die Entwicklung des Diasporatürkischen. Viele türkische Familien können türkische Fernsehsender empfangen. Darüber hinaus gibt es in Deutschland inzwischen mehrere türkische Radiosender mit 24-stündigem türkischsprachigem Programm (z.B. Metropol FM). Dadurch sind die Migranten regelmäßig in Kontakt mit gesprochenem Türkisch, verfügen also über einen deutlich größeren Input als früher. Folglich können die Jugendlichen heute ein wesentlich besseres Türkisch sprechen, als dies bei Jugendlichen und Kindern vor zehn oder fünfzehn Jahren der Fall war. Dass die Jugendlichen dennoch bei ihren Besuchen in der Türkei auf ihre Sprache angesprochen und auch gerügt werden, hängt sicherlich mit dem Dialekteinfluss zusammen. Da die meisten Migranten aus dem anatolischen Gebiet stammen, sind die anatolischen Dialekte in den türkischen Gemeinschaften in den europäischen Ländern am stärksten vertreten. Sie breiten sich unter den türkischen Jugendlichen und Kindern aus, so dass auch diejenigen anatolische Dialektmerkmale in ihrem Vernakular vorweisen, deren Eltern aus anderen Dialektregionen stammen. Darüber hinaus fehlt den meisten das nötige sozialstilistische Wissen, um sich in der Interaktion situationsadäquat auszudrücken. Daher vergreifen sie sich im Ton und wirken oft unbeholfen respektlos.

Der Einfluss der türkischen Medien auf die Sprachentwicklung der zweiten und dritten Migrantengeneration sollte nicht unterschätzt werden, auch wenn manche Studien davon ausgehen, dass durch die türkischen Medien eher die passive und weniger die aktive Sprachfähigkeit gefördert wird (vgl. Cabadağ 2001).

## **1.5 Mehrsprachigkeit**

### **1.5.1 Migration und Mehrsprachigkeit**

In traditionellen Sichtweisen wird die Einsprachigkeit als der natürliche Zustand des Menschen betrachtet. Der „ideale“ Mensch ist einsprachig, wobei seine (Mutter-)Sprache eine der westlichen Kultursprachen sein sollte. Die Realität dagegen sieht anders aus. Denn die Mehrheit der Menschheit ist mehrsprachig und lebt in mehrsprachigen Gesellschaften. Folglich ist nicht die Einsprachigkeit, sondern die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit der Normalfall. Bereits in den 1980er Jahren waren ca. 60 % der Weltbevölkerung mehrsprachig (vgl. Lüdi 1996a).

Die Gründe für das Entstehen von mehrsprachigen Gesellschaften sind vielfältig. Dazu gehören hohe ökonomisch bedingte Mobilität (also Arbeitsmigration, wie sie auf die Gastarbeiter zutrifft), Emigration von politisch-religiösen Gruppen, Leben in Sprachgrenzregionen oder in sprachlich heterogenen Gebieten, Zugang zu höherer Bildung usw. Es zeigt sich, dass die gängige Vorstellung 'ein Land – eine Sprache' in keiner Weise zutrifft, und die Sprachgrenzen häufig nicht mit den Staatsgrenzen übereinstimmen. Was die Sprachsituation in Deutschland betrifft, lässt sich sagen, dass für die Migrantenkinder Deutsch in den seltensten Fällen die Erstsprache ist. Sie lernen Deutsch erst in der Schule bzw. im Kindergarten. Für diese Kinder ist Türkisch, Italienisch, Griechisch usw. die Erstsprache und Deutsch die Zweitsprache. Auf den weiterführenden Schulen kommen dann noch die Fremdsprachen dazu. Oder ein Kind kurdischer Abstammung lernt zunächst Kurdisch als Erstsprache, dann Türkisch als Zweitsprache und schließlich Deutsch als Drittsprache. Im Bildungsbereich werden diese Kinder aber selten als bi- bzw. trilingual angesehen, da sie die einzelnen Sprachen ihres Repertoires unterschiedlich gut beherrschen. Diese Einschätzung ist geprägt von der Vorstellung, dass nur derjenige sich mehrsprachig nennen darf, der die jeweilige(n) Sprache(n) perfekt spricht. Diese Sichtweise von Multilingualismus entspricht der Definition von Bloomfield (1953) und ist in der Forschung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit schon lange obsolet.

### 1.5.2 Bilingualismus

Es gibt zahlreiche Studien zum Bilingualismus und auch viele verschiedene Begriffsdefinitionen. Wissenschaftler haben den Term in der Regel entsprechend ihrer Forschungsintention definiert. Manche Definitionen basieren auf der Sprachkompetenz. Hierunter versteht man die Kenntnis eines Sprechers von seiner Sprache. Unter Performanz dagegen lässt sich der aktuelle Sprachgebrauch in der konkreten Redesituation erfassen. Andere Begriffsbestimmungen beziehen sich auf die soziale Funktion einer Sprache. Dass Migranten oftmals nicht als kompetente Bilinguale gesehen werden, liegt sicherlich auch an den verschiedenen Definitionen zur Zweisprachigkeit. Denn Definitionen, die von der Kompetenz als Kriterium für die Zweisprachigkeit ausgehen, haben ein breites Spektrum. An einem Ende dieses Spektrums kann man Bloomfield ansiedeln, der von „native-like control of two languages“ (Bloomfield 1953, S. 53) spricht. Demzufolge muss also der Bilinguale seine beiden Sprachen gleichermaßen perfekt beherrschen. Diese Beschreibung von Zweispra-

chigkeit konnte man dann auch lange Zeit in den Wörterbüchern und sprachwissenschaftlichen Handbüchern finden. Untersuchungen über Sprecher von Minderheitensprachen stellten diese Definition und ihre Anwendbarkeit in Frage. Denn bei einer solch engen Begriffsdefinition konnte trotz des regelmäßigen korrekten Gebrauchs von zwei Sprachen keiner der Sprecher als bilingual eingestuft werden (vgl. Mackey 1987). Stattdessen bedurfte es einer Definition, die etwas weiter angelegt ist, da die meisten Zweisprachigen ihre Sprachen in unterschiedlichem Maß beherrschen. Für Haugen (1953) bedeutet Bilingualismus die Fähigkeit, vollständige und sinnvolle Sätze in einer anderen Sprache zu bilden. Diebold (1964) geht sogar noch weiter und bezeichnet den ersten Kontakt mit einer Fremdsprache als Bilingualismus. Dafür verwendet er den Begriff des „incipient bilingualism“. Daraus lässt sich folgern, dass die Definition von ‘Zweisprachigkeit’ von der rein rezeptiven Fähigkeit des Verstehens bis hin zu muttersprachlicher Kenntnis reichen kann. Diese Definitionen sind insofern unbrauchbar, als sie keine Angaben zur Messbarkeit von Bilingualismus machen. Geht man von Bloomfields Definition aus, zeigt sich, dass die vollständige Beherrschung zweier Sprachen unrealistisch ist. Schließlich muss beachtet werden, dass auch (viele) monolinguale Sprecher nicht alle Bereiche ihrer Sprache beherrschen. Den Sprecher, der zwei Sprachen vollkommen beherrscht, kann man demnach nur als Idealtypus verstehen. Martinet (1963, S. 155f.) erklärt hierzu: „Das Kriterium der vollkommenen Beherrschung ist kaum sinnvoll, selbst der Einsprachige spricht unvollkommen nur zur Befriedigung seiner unmittelbaren Umgebung.“ Mackey (1987) weist darauf hin, dass Bilingualismus eine relative Kategorie ist, da es nicht möglich ist, den Punkt, an dem ein Sprecher eine bilinguale Kompetenz erreicht, festzulegen bzw. verlässliche Aussagen darüber zu machen. Weinreich stellt zur Zweisprachigkeit fest: „Die Praxis abwechselnd zwei Sprachen zu gebrauchen, soll Zweisprachigkeit heißen, die an solcher Praxis beteiligten Personen werden zweisprachig genannt“ (Weinreich 1977, S. 15).

Heute hat sich eine Bilingualitätsdefinition durchgesetzt, die Sprecher dann als zweisprachig bezeichnet, wenn sie sich im Alltag regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachen oder Sprachvarietäten bedienen, und

auch von der einen in die andere wechseln können, wenn dies die Umstände erforderlich machen, aber unabhängig von der Symmetrie der Sprachkompetenz, von den Erwerbsmodalitäten und von der Distanz zwischen den beteiligten Sprachen. (Lüdi 1996a, S. 234)

Vom Begriff 'Bilingualismus' muss der bereits erwähnte Terminus 'Diglossie' unterschieden werden. Fishman (1967) verwendet zur theoretischen und typologischen Differenzierung von Bilingualität das von Ferguson (1959) erarbeitete Konzept der Diglossie. Hierunter ist die Koexistenz zweier Sprachen zu verstehen, wobei eine Varietät bereichsspezifisch komplementär zu der anderen Varietät benutzt wird. Hier liegt also ein stabiler koordinierter Bilingualismus vor. Diglossie fällt in den Bereich der kollektiven Mehrsprachigkeit.

Es werden mehrere Typen von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit unterschieden (vgl. Lüdi 1996a; Mackey 1987). So wird z.B. hinsichtlich des Zeitpunkts zwischen der gleichzeitigen Aneignung von zwei Sprachen, die als doppelter Erstspracherwerb bezeichnet wird, und dem sukzessiven Erlernen von weiteren Sprachen differenziert. Dabei kann der Zweit- und Drittspracherwerb in verschiedenen Lebensabschnitten erfolgen, wie frühe Kindheit, bei der die Zweitsprache zwischen 4/5 und 10/11 Jahren erworben wird, Schulalter, wo eine weitere Sprache zwischen 10/11 und 16/17 Jahren gelernt wird, und Erwachsenenalter, also ca. ab dem 17. Lebensjahr. Der Zeitpunkt des Spracherwerbs hat Einfluss auf den Typ und das Ausmaß der bilingualen Kompetenz. Welche Kompetenzunterschiede es zwischen simultanem und sukzessivem Spracherwerb gibt, wird kontrovers diskutiert. Es lässt sich jedoch festhalten, dass es für den Zweitspracherwerb kein optimales Alter gibt. Rehbein (1987) zufolge lernen Kinder eine Sprache mit zunehmendem Alter effizienter, d.h. es werden raschere Lernfortschritte erzielt. Jüngere Kinder haben dagegen bei der Aussprache einen Vorteil. Sie lernen neue Laute relativ leicht, während Jugendliche und Erwachsene sich mit dem Klang einer neuen Sprache schwer tun und demzufolge häufig auch bei einer hohen Kompetenz in einer Fremdsprache den Akzent beibehalten. Man vermutet, dass die Steuerung des zur Produktion von Lauten benötigten Muskelapparats in der Kindheit plastischer ist. In den kognitiven Dimensionen der Sprache wie beim Erwerb der Morphologie, Syntax und Semantik sind dagegen ältere Kinder und Erwachsene überlegen, da die Erstsprache weiter entwickelt ist (vgl. Rehbein 1985). Erwachsene seien auch aufgrund ihres Erfahrungsvorsprungs beim Erlernen von Bedeutungen und Bedeutungsnuancen Kindern gegenüber im Vorteil.

Was die Art und Weise des Erwerbs betrifft, wird zwischen gesteuertem Zweitspracherwerb, der ganz oder teilweise durch Sprachunterricht erfolgt, und ungesteuertem Erwerb in der Alltagskommunikation unterschieden. Ein

typisches Beispiel für den ungesteuerten Zweitspracherwerb wäre das Gastarbeiterdeutsch, das von den Arbeitsmigranten in Deutschland gesprochen wird.

Bezüglich des Grades der Sprachbeherrschung unterscheidet man zwischen symmetrischem und asymmetrischem Zweitspracherwerb. Bei letzterem hat der Sprecher eine stärkere und eine schwächere Varietät im Repertoire jeweils differenziert nach bestimmten Fertigkeiten, wie Sprech-, Hör-, Lese-, Schreib- und Interaktionskompetenz.

Bis in die 1960er Jahre wurden in der Forschung meist die negativen Aspekte der Zweisprachigkeit und ihre Auswirkungen auf die Intelligenz hervorgehoben (vgl. Daller 1999). Heute wird dem Bilingualismus eine positive Wirkung auf die Entwicklung eines Kindes zugesprochen oder er wird zumindest neutral dargestellt (vgl. Romaine 1989). Man erkannte, dass die vermeintlich negativen Konsequenzen von Zweisprachigkeit nicht sprachlicher, sondern sozialer Natur waren. Für die Bewertung von Zweisprachigkeit wurden Begriffe wie 'doppelte Halbsprachigkeit' für Kinder mit missglückter Zweisprachigkeit verwendet, oder auch 'additive und subtraktive Zweisprachigkeit'. Die additive Form des Bilingualismus bedeutet, dass eine Person ihr Sprachrepertoire um eine neue Sprache erweitert und die Kenntnisse der Erstsprache auf gleichem Niveau beibehält bzw. weiterentwickelt. Ein Kind würde demnach seine beiden Sprachen unabhängig voneinander entwickeln. Im Gegensatz dazu hat die subtraktive Zweisprachigkeit negativen Einfluss auf die Erstsprache, die schrittweise auch durch mangelnde Förderung verdrängt wird. Türkische Kinder haben durchaus Probleme im Deutschen und sind beispielsweise bei Schuleintritt im Vergleich zu monolingual deutschen Kindern sprachlich weniger weit entwickelt. Dies trifft auf Kinder, die in ghettoähnlichen Wohnvierteln leben und somit wenig Kontakt zu deutschen Kindern haben, in besonderem Maße zu. Dennoch lässt sich die Behauptung, dass die Aneignung der Zweitsprache Deutsch auf Kosten ihrer Erstsprache erfolgt, sie somit zu 'doppelten Halbsprachigen' werden, nicht aufrechterhalten. Denn die Kinder sind zweifellos in der Lage, ihre Alltagsprobleme verbal zu bewältigen.

Grundsätzlich sind positive und negative Begleiterscheinungen der individuellen Mehrsprachigkeit an die soziale Bewertung geknüpft. Ausschlaggebend hierfür sind nach Lüdi (1996a, S. 236) „der Marktwert der das mehrsprachige Repertoire bildenden Sprachen in der Gesellschaft, das sozio-ökonomische Niveau eines Mehrsprachigen, das soziale Prestige einer mehrsprachigen Gruppe usw“.



Auch was die Organisation der beiden Sprachen im Gehirn eines Bilingualen betrifft, finden sich in der Wissenschaft unterschiedliche Ansätze. Die beim bilingualen Erstspracherwerb simultan erworbenen Systeme haben sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten. Sie können beide die gleichen Kategorien wie beispielsweise Numerus, Tempus und Genus ausdrücken, haben ähnliche syntaktische Regeln usw. Dementsprechend liegt die Annahme nahe, dass ein Sprecher über ein einziges System mit bestimmten variablen Komponenten verfügt. Dies scheint besonders für den Bereich der Lexik zuzutreffen. So weiß ein Sprecher, dass es für einen Begriff zwei verschiedene phonologische Realisierungsformen gibt. Maßgeblich für die Differenzierung von zusammengesetzter Zweisprachigkeit („compound bilingualism“) und koordinierte Zweisprachigkeit („coordinate bilingualism“) (Weinreich 1953) ist die Art, wie die Sprache erlernt wurde. Eine koordinierte Zweisprachigkeit liegt vor, wenn die beiden Sprachen in verschiedenen Kontexten gelernt wurden. Ansonsten liegt eine zusammengesetzte Zweisprachigkeit vor. Die unterschiedlichen Erwerbsformen führen zu unterschiedlichen Formen der Bedeutungspräsentation. Bei der zusammengesetzten Zweisprachigkeit hat der Sprecher dasselbe mentale Konzept, wohingegen bei der koordinierten Zweisprachigkeit jeder Sprache jeweils ein separates mentales Konzept zugeordnet ist. Folglich hat der „compound bilingual“ für zwei Wörter aus verschiedenen Sprachen dieselbe Vorstellung. Generell ist nicht auszuschließen, dass die Unterscheidung in „compound bilingualism“ und „coordinate bilingualism“ und mit ihr verbunden der Erwerb in verschiedenen Kontexten von Bedeutung ist. Aber die linguistische Präzisierung des oben angesprochenen „Systems mit variablen Komponenten“ gegenüber zwei unabhängigen Systemen ist schwierig, selbst für den Bereich des Lexikons.

Ausgehend von Grosjeans (1995) Modell des Sprachmodus des bilingualen Sprechers kann man annehmen, dass in der jeweiligen konkreten Redesituation der zweisprachige Sprecher sich auf einem Kontinuum hin- und herbewegt. An einem Ende dieses Kontinuums ist der Sprecher im monolingualen Modus; er spricht mit einer monolingualen Person in einer der beiden Sprachen A oder B. Bei einem Gespräch mit einer bilingualen Person, die ebenfalls beide Sprachen beherrscht, befinden sich die Gesprächspartner am anderen Ende des Kontinuums, im bilingualen Modus, so dass auch eine Vermischung der beiden Sprachsysteme (Code-Switching) möglich ist, ohne dass es zu einer Störung der Kommunikation kommt. Der Übergang von monolingualem zu bilingualen Modus ist fließend. Jede bilinguale Person lässt sich ausgehend von ihrem Sprachgebrauch und ihrer bilingualen Variationspraxis auf dem

Kontinuum positionieren. Ein Sprachpurist wäre demnach sehr weit im monolingualen Modus anzusiedeln, wohingegen vor allem Jugendliche in der Ingroup-Kommunikation im bilingualen Modus einzuordnen sind. Im monolingualen Modus ist jeweils nur eine Sprache aktiviert. Oft zeigt sich jedoch, dass die Deaktivierung der nicht gesprochenen Sprache nicht vollständig gelingt, so dass sich (momentane) Interferenzen zeigen. Im bilingualen Modus sind dann beide Sprachen aktiviert.

### 1.5.3 Semilingualismus

Bei der Beschreibung des Sprachstandes von Migrantenkindern wurde seit Anfang der 1970er Jahre häufig der Begriff 'Semilingualismus' verwendet. Hierbei handelt es sich um ein vor allem von Toukoomaa/Skutnab-Kangas (1977) erarbeitetes Konzept. Der Begriff beinhaltet zwei verschiedene Phänomene: Einerseits wird er verwendet, um ein Zwischenstadium zu benennen, das von Verlust der Erstsprache und (noch) unvollständigem Erwerb der Zweitsprache geprägt ist. Andererseits bezeichnet er einen Dauerzustand, in dem ein Zweisprachiger keine seiner beiden Sprachen komplett beherrscht. Dem Konzept zufolge kann man bei einem Kind nur eine ausgewogene Zweisprachigkeit erwarten, wenn es die Zweitsprache erst dann lernt bzw. mit ihr konfrontiert wird, nachdem es in seiner Erstsprache ein bestimmtes Niveau erreicht hat. Als Hinweise für Semilingualismus dienen grammatische Fehler und ein geringer Wortschatz in beiden Sprachen. Das Konzept geht somit von einer vollständigen Kompetenz in beiden Sprachen aus. In diesem Zusammenhang ist auch die 'Schwellenhypothese' („threshold hypothesis“) von Cummins (1978) interessant. Die Schwellenhypothese geht von drei Stufen des Bilingualismus aus. Auf der ersten Stufe bleibt die Kompetenz in beiden Sprachen unter einem bestimmten Niveau. Dieser Zustand (Semilingualismus) habe negative Konsequenzen für die Kognition. Auf der zweiten Stufe ist eine Sprache ausreichend weit entwickelt, wohingegen die andere in ihrer Entwicklung zurückbleibt. In diesem Fall zeigt sich die Dominanz einer Sprache, was weder positive noch negative Folgen für die Kognition hat. Auf der dritten Stufe sind beide Sprachen genügend weit entwickelt. Hierbei handelt es sich um den bereits angeführten additiven Bilingualismus, mit dem positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung des zweisprachigen Kindes in Verbindung gebracht werden. Das Konzept wurde in mehreren Studien kritisiert (vgl. Daller 1999). So stellt beispielsweise die unterstellte enge Verbindung zwischen Sprachfähigkeit und Kognition einen Kritikpunkt dar (vgl. Romaine 1989). Aus dem Modell geht nicht hervor, ob die unzureichende

Sprachentwicklung negative Auswirkungen auf die Kognition hat oder umgekehrt unzureichende kognitive Fähigkeiten eine stagnierende Sprachentwicklung bedingen. Zudem ist auch die genaue Festlegung der Schwellen problematisch. Der Begriff 'Semilingualismus' bot ebenfalls Anlass zur Kritik. Dabei wurde die Validität der Messinstrumente angezweifelt und die Frage gestellt, inwieweit die Messmethoden tatsächlich die Sprachwirklichkeit messen (vgl. Martin-Jones/Romaine 1986). Romaine (1989) beanstandet auch das Maß, das bei der Beurteilung von defizitärer Sprachkompetenz verwendet wurde. Die Vorstellung der „full competence“, die Semilinguale nicht erreichen, wird nicht näher beschrieben oder definiert. Folglich kann ohne Definition der Sprachnorm die Kompetenz eines Sprechers nicht bewertet werden.

Darüber hinaus wurden die Messmethoden als nicht annehmbar empfunden, da sie schichtspezifisch und somit inadäquat seien. Schließlich gehören die Probanden in der Regel der Unterschicht an; ihre Sprachfähigkeit wird jedoch mit Tests bewertet, die für die Mittelschicht konzipiert wurden. D.h. hier wurden Normen angelegt, die mit den Normen der zu beurteilenden Kinder nicht übereinstimmen. Bei vielen Sprechern der Unterschicht sind die mündlichen Sprachfähigkeiten deutlich besser ausgebildet als die schriftlichen. Da die Tests schriftsprachliche Normen anlegen, sind sie für die Sprecher unangemessen. Außerdem sprechen Arbeitsmigranten meist eine Form der Erstsprache, die von der Standardsprache abweicht. Das führt dann ebenfalls zu einer Fehleinschätzung. Einer der Hinweise für Semilingualismus war der geringe Wortschatz in beiden Sprachen. Auch hier war der zugrunde liegende Maßstab der des monolingualen Sprechers. Um aber die sprachliche Situation der Migrantenkinder tatsächlich erfassen zu können, bedarf es eines anderen Ansatzes. Eine von den konkreten Lebensbedingungen der Migranten ausgehende Perspektive auf die Zweisprachigkeit wird eingenommen, wenn man das Konzept der 'lebensweltlichen Zweisprachigkeit' (Gogolin 1988) anwendet. Diesem Konzept zufolge erwirbt das Kind seine Sprachen so, wie sie ihm in seiner zweisprachigen Umwelt begegnen. Gogolin vertritt die Ansicht, dass die Kinder schon beim Primärspracherwerb mit einer „Facette der Zweisprachigkeit“ (ebd., S. 25) konfrontiert werden. Folglich ist nicht der Eintritt in den Kindergarten bzw. in die Schule der Zeitpunkt der ersten Begegnung mit Zweisprachigkeit. Denn die Sprachaneignung der Erstsprache erfolgt über den Kontakt mit zweisprachigen Personen. Das heißt, die Kinder „erleben Strategien sprachlichen Verhaltens der Minderheit inmitten einer anderssprachigen Mehrheit, zu denen unter anderem die Einverleibung von Mitteln aus der anderen Sprache in das eigene Repertoire gehört“ (ebd.). Hieraus ergibt

sich ein Sprachbesitz im Primärspracherwerb, der aus Mitteln verschiedener Sprachen besteht. Bei einer frühen Zweisprachigkeit haben die beiden Sprachen eher die Qualität von zwei Varietäten und weniger die von zwei verschiedenen sprachlichen Systemen. Dennoch dominiert in dieser Phase der Sprachentwicklung die Sprache des Herkunftslandes. Kommen dann die ersten Sprachkontakte mit Personen außerhalb der eigenen ethnischen Gruppe zustande, bekommt das Kind die Gelegenheit, seine Zweitsprache auszubauen. Dies bedeutet in der Regel, dass jetzt der Ausbau der Erstsprache stagniert. Bestimmte Domänen, die von der Zweitsprache ‘besetzt’ sind, entfallen in der Erstsprache. Dadurch ergibt sich der spezifische Ausbau des Wortschatzes in den beiden Sprachen, der aus monolingualer Sichtweise als defizitär bezeichnet wird. In Anbetracht dieser besonderen Spracherwerbsbedingungen verbietet es sich, die Sprachkompetenz der Migrantenkinder mit einem Maß zu messen, das an den Sprachbesitz eines monolingualen Kindes angelegt wird.

## 1.6 Interferenz

### 1.6.1 Definition

Um die Veränderungen im Vernakular der Migranten darstellen und erklären zu können, bedarf es einer eindeutigen Terminologie. Darüber hinaus ist die Bestimmung der Bezugsebene, d.h. die Norm von entscheidender Bedeutung. In Untersuchungen zu Migrantensprachen lässt sich die Norm nur schwer bestimmen. Denn in den seltensten Fällen sprechen Migranten die Standardsprache. Stattdessen besteht ihre Sprache aus vielen verschiedenen Regionalvarietäten. Im Fall der türkischen Migranten sind die Herkunftsdiialekte kaum untersucht, was die Normbestimmung zusätzlich erschwert.

Auch der Begriff der Interferenz selbst ist in der Wissenschaft nicht eindeutig bestimmt worden. Ursprünglich war der Terminus von Weinreich und Martinet in Anlehnung an die Prager Schule aus der Physik übernommen worden. Weinreich (1953) bestimmt „Interferenz“ als „those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language“ (ebd., S. 1). Damit sind alle Abweichungen von der Sprachnorm durch den Einfluss einer anderen Sprache gemeint. Weinreichs Begriffsbestimmung umfasst sowohl eine gegenseitige Beeinflussung der beiden Sprachen als auch eine einseitige.

Die wechselseitige Interferenz war schon bei Paul (1968) beschrieben worden: „Bei demjenigen, der zwei Sprachen nebeneinander spricht, kann natürlich jede durch die andere beeinflusst werden, die Muttersprache durch die

fremde und die fremde durch die Muttersprache“ (ebd., S. 392). Weiterhin geht er von zwei Grundvorgängen der Beeinflussung aus: Einerseits kann fremdes Material übernommen werden, andererseits kann ohne die Verwendung von fremdem Material dessen Zusammenfügung und Anpassung an den Vorstellungsinhalt nach Muster des fremden Materials erfolgen.

Da der Term ‘Interferenz’ negative Konnotationen hat, bevorzugt Clyne (1967) den Begriff ‘Transferenz’. Hierunter versteht er die Übernahme von Elementen oder Eigenschaften aus einer anderen Sprache. Das Ergebnis dieses Prozesses wird als ‘Transfer’ bezeichnet.

Diesen Ausführungen soll eine weitere Differenzierung hinzugefügt werden. Dem bisher Dargestellten zufolge liegen dann Interferenzerscheinungen vor, wenn sich sprachliche Fehler oder grammatische Ausfälle, also Normverstöße, auf die Beeinflussung des Systems zurückführen lassen. Der Begriff ‘Normverstoß’ erweist sich hier allerdings als zu unscharf. Jede Sprache verfügt über alternative Regelmäßigkeiten und Ausdrucksmittel, so dass bei der Verwendung der sprachlichen Mittel in einer ungewohnten Weise ein besonderer Normverstoß vorliegt, der mit dem Normverstoß aufgrund einer Verletzung des linguistischen Systems nicht gleichzusetzen ist. Das heißt, die beiden Arten von Normverstößen sind von unterschiedlicher Qualität. Somit gibt es eine Übergangszone zwischen Norm und Normverletzung. Weisen die Äußerungen einer mehrsprachigen Person häufig ungewöhnliche, von der Norm abweichende Formulierungen auf, die aber nicht systemwidrig sind, liegt der Verdacht der Interferenz nahe.

Allgemein lässt sich ‘Interferenz’ als Einfluss einer Sprache durch eine andere auffassen. Dabei gibt es mehrere Ebenen, auf denen diese stattfinden kann:

- a) *Phonologische Interferenz* ist die Übernahme und Anwendung von Phonemen der Erstsprache auf die Zweitsprache. Nach Weinreich (1953) kann es dabei zu Unter- und Überdifferenzierungen, Re-Interpretationen und Substitutionen von Phonemen kommen;
- b) *prosodische Interferenz* bezeichnet die Übernahme von Betonungs- und Intonationsmustern von einer Sprache auf eine andere;
- c) zu *syntaktischer Interferenz* gehören Einflüsse auf die Wortstellung oder bestimmte syntaktische Konstruktionen;
- d) *lexikalische Interferenz* zeigt sich meist durch Entlehnung;
- e) *Interferenz auf pragmatischer Ebene* bezieht sich auf einen Mangel an kommunikativer Kompetenz, die erforderlich ist, um zu einer Sprachgemeinschaft zu gehören.

### 1.6.2 Entlehnung

Auch der Begriff der ‘Entlehnung’ lässt sich nicht leicht gegen ähnliche Phänomene wie Code-Switching abgrenzen. Generell steht der Begriff sowohl für den Prozess als auch für das Ergebnis einer Übernahme eines sprachlichen Ausdrucks einer Sprache A aus einer Sprache B und stellt eine Bereicherung dar. Lehnwörter sind in unterschiedlichem Maße an das phonologische und morphologische System der entlehrenden Sprache angepasst. Im Bereich der Entlehnungen kann man folgende Differenzierungen vornehmen:

- a) *Lehnbedeutung* („semantic calque“), bei der die Bedeutung eines fremdsprachigen Wortes in das entsprechende Wort der aufnehmenden Sprache übernommen wird, so dass diese eine Bedeutungserweiterung erfährt;
- b) *Lehnschöpfung*, bei der die Bedeutung eines fremdsprachigen Ausdrucks relativ frei nachgebildet wird;
- c) *Lehnübersetzung* („calque“), bei der ein fremdsprachiger Ausdruck Bestandteil für Bestandteil in die Nehmersprache übersetzt wird;
- d) *Lehnwort* („loan-word“), das im Gegensatz zum Fremdwort in Lautung, Schreibung und Flexion vollständig in die Nehmersprache integriert ist.

Einen interessanten Ansatz bietet das Code-Copying-Modell von Johanson (1992), das entwickelt wurde, um kontaktbedingte Veränderungen in Türkischen zu erklären, und das verschiedene Kontaktphänomene in einem Konzept vereint.

### 1.6.3 Kode-Kopieren

Das Modell des Kode-Kopierens dient als Rahmen für die Beschreibung von Sprachkontakterscheinungen. Johanson lehnt den Begriff ‘Entlehnung’ wegen der irreführenden Metapher ab. Schließlich wird beim Sprachkontakt nicht wirklich etwas ‘entlehnt’, d.h. die Nehmersprache leiht sich nicht ein Element aus der Gebersprache aus. Ähnliches gilt für den Terminus ‘Transfer’, während der Begriff ‘Interferenz’ wegen seiner negativen Konnotation vermieden wird. Stattdessen zieht Johanson das ‘Kopieren’ vor, welches ihm für die Beschreibung der genannten Phänomene geeigneter erscheint. Allerdings muss an dieser Stelle betont werden, dass die Metapher des ‘Kopierens’ auch nicht unproblematisch ist. Denn eine Kopie und ihr Original sind normalerweise identisch, wohingegen das Kode-Kopieren sehr oft auch eine Umstrukturierung vorweist. Den Term ‘Code-Switching’ lehnt Johanson ebenfalls ab, da

dieser im Allgemeinen auf die Juxtaposition von Elementen, die verschiedenen Systemen angehören, referiert. Er bevorzugt 'Kode-Interaktion' als neutralen Oberbegriff für satzinterne und satzexterne Alternation (Code-Switching) und satzinternes Kode-Kopieren. Bei letzterem, dem satzinternen Kodekopieren, ist eine Sprache der Basiskode A und die andere der Kode B, aus dem Elemente kopiert werden. Die Kopie gehört dann dem System der Sprache A an. Die eventuellen Unterschiede zwischen dem Original und der Kopie lassen sich als Substitution, also als Ersetzung von bestimmten Merkmalen darstellen, d.h. das Material wird beim Kopieren umgestaltet („material reshaping“, Johanson 1993, S. 207).

Generell wird zwischen globalem Kopieren („global copying“) und solchen, die durch Teilstrukturkopien („selective copying“) entstanden sind, unterschieden. Beim Globalkopieren wird eine Vorlage aus der Sprache B als Ganzheit kopiert, d.h. „als Block materieller, kombinatorischer, semantischer und frequentieller Struktureigenschaften“ (Johanson 1992, S. 175). Demnach wird ein lexikalisches Element mit seiner materiellen Gestalt kopiert. Es kann sich dabei um einzelne oder mehrere Wörter handeln, um morphologisch einfache oder komplexe, freie oder gebundene Einheiten. Die Globalkopie erscheint dann in einer so genannten Äquivalenzposition, also an einer Stelle, die üblicherweise von einem Äquivalent des Basiskodes eingenommen wird. Das selektive Kopieren oder Teilstrukturkopieren impliziert, dass nur bestimmte selektierte Aspekte aus einer Sprache kopiert werden. Diese Art des „copying“ vereint traditionell bekannte Kontaktphänomene (wie z.B. Calquing), syntaktische Einflüsse und Lehnphonologie in einem Modell. Neben den globalen und selektiven Kopien gibt es noch die Mischkopien. Diese sind kombinatorische Teilstrukturkopien, die eine Globalkopie enthalten.

In meiner Analyse verwende ich das Modell des Kode-Kopierens, da sich damit Interferenzen auf allen sprachlichen Ebenen sowie lexikalische Übernahmen einheitlich darstellen und analysieren lassen. Darüber hinaus umgeht das Modell ein Problem, das mit den Begriffen 'Sprachmischung' und 'Interferenz' verbunden ist. Diesen Termini liegt die Vorstellung zugrunde, dass bei einer gegenseitigen Beeinflussung zweier Sprachen eine mechanische Mischung zustande kommt. Das Produkt der Mischung könnte dementsprechend wieder in seine Bestandteile zerlegt werden. Stattdessen ist hier genauso „eine 'chemische' Verbindung, in der aus den Bestandteilen etwas Neues entsteht, was weder der einen noch der anderen Sprache/Varietät zugerechnet werden kann“ (Bechert/Wildgen 1991, S. 3) möglich.

Als weiterer Erklärungsansatz lässt sich die Auflockerung der sprachlichen Norm anführen (vgl. Backus/Boeschoten 1998), die aufgrund der besonderen Spracherwerbssituation des Türkischen in der Diaspora auftritt. Denn der Kontakt zur türkischen Standardsprache ist in der Migration eingeschränkt, so dass in der Sprache der Migrantenkinder vermehrt Abweichungen auftauchen können.

### **1.7 Charakterisierung der Forschung zur bilingualen Entwicklung von Migrantenkidern in Deutschland**

Eine Reihe von Untersuchungen beschäftigen sich mit dem Türkisch der Gastarbeiter und ihrer Kinder. An dieser Stelle soll ein kurzer Überblick über die in diesem Zusammenhang wichtigen Arbeiten folgen. Anhand einiger dieser Studien lässt sich zeigen, wie wichtig die richtige Vorgehensweise ist. Denn einige Untersuchungen weisen gerade in diesem Punkt deutliche Schwächen auf, die zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen. Zum einen wird die Standardsprache als Bezugsnorm herangezogen, ohne zu beachten, dass das Türkisch der Migrantenkinder von der Umgangssprache und von Dialekten geprägt ist. Zum anderen wird nicht die angemessene Datenform, nämlich mündliches Material, verwendet. Angesichts der besonderen Spracherwerbssituation der türkischen Migrantenkinder, die ihre Erstsprache Türkisch i.d.R. nur mündlich erwerben, sollte dies bei einer Untersuchung berücksichtigt werden, da ansonsten nicht die tatsächliche Sprachkompetenz der Migrantenkinder erfasst wird.

Fritsche (1982) untersucht die Mehrsprachigkeit in türkischen Gastarbeiterfamilien und kommt zu dem Ergebnis, dass „die von den Kindern verwendete türkische Varietät nicht mehr als ‘Türkçe’ sondern als ‘Alamanlıca’ (Deutschländisch) zu bezeichnen ist. Die Ausdrucksfähigkeit der Kinder in dieser Varietät sowie in verschiedenen deutschen Varietäten darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß sie im Deutschen typische ‘Ausländerfehler’ machen, Wort- und Begriffsfindungsschwierigkeiten haben und daß sie mit ihrer türkischen Varietät Kommunikationsprobleme haben“ (ebd., S. 166). Die mangelnde Ausdrucksfähigkeit bei den in „Ghettos“ lebenden Ausländern und ihren Kindern macht sich im Deutschen bzw. in beiden Sprachen bemerkbar. Deutsche Ausdrücke werden laut Fritsche auf der Basis der türkischen Syntax verwendet und Regeln der Morphologie nicht beachtet. Darüber hinaus können kompliziertere Arbeitsvorgänge nicht mehr in der Muttersprache beschrieben werden. Auffällig erscheint hier, dass die Eltern das defizitäre Türkisch ihrer Kin-



der für akzeptabel halten. Schließlich weist Fritsche noch auf die Gefahr hin, dass die zweite und dritte Generation der Migranten zu einer Randgruppe heranwächst, die sprachlich sowie national weder deutsch noch türkisch sei. Als Gegenmaßnahme fordert Fritsche die Förderung eines stabilen Bilingualismus bei diesen Kindern. Er stellt jedoch in seinem Aufsatz nicht dar, wie er zu seinen Ergebnissen kommt, d.h. anhand welcher Daten er zu dem Schluss kommt, dass türkische Kinder so große Defizite in ihren beiden Sprachen vorweisen, dass sie als halbsprachig einzustufen sind. Es folgt lediglich der Hinweis darauf, dass er eine Stichprobenuntersuchung bei zehn türkischen Hauptschülern zwischen dreizehn und siebzehn Jahren durchgeführt hat, ohne genauere Angaben darüber zu machen, wie diese Untersuchung konkret aussah. Die Vermutung, dass

türkische Kinder und Jugendliche zunehmend ihre Muttersprache verdrängen, daß diese auf wenige Domänen reduziert sei, daß das Deutsche auch in privaten Domänen, die bisher dem Türkisch vorbehalten waren (z.B. in Geschwisterbeziehungen und peer groups) dominiert, und daß aufgrund dieser Dominanz auch die innere Form der Muttersprache sich zunehmend verändere (Fritsche 1980, S. 511f.),

sieht er voll bestätigt. Aber eine Untersuchung mit nur zehn Probanden ist meines Erachtens nicht ausreichend, um über die tatsächliche sprachliche Kompetenz eines Jugendlichen mit Migrantenhintergrund zu urteilen. Zudem müssten in solch einer Studie auch die Sozialdaten und der biografische Hintergrund der Probanden aufgenommen werden, die bei Fritsche keine Beachtung finden.

Hess-Gabriel (1979) stellt in ihrer kontrastivlinguistischen Studie „Zur Didaktik des Deutschunterrichts für Kinder türkischer Muttersprache“ fest, dass diese oft türkische Fragesätze mit deutscher Intonationskurve vorweisen, die somit für einen Türken ohne Deutschkenntnisse nicht als Frage zu identifizieren sind. Das heißt, dass das für die Formulierung von Entscheidungsfragen notwendige Merkmal, die Fragepartikel *mİ*<sup>5</sup>, durch die Betonung ersetzt wird. Weiterhin wird artikellosen türkischen Nomen das Demonstrativpronomen *bu* (*dies/er/es*) hinzugefügt, als sei dies ein Äquivalent der deutschen Artikel. Diese Abweichung führt zwar zu verständlichen Sätzen, bewirkt jedoch eine Bedeutungsverschiebung und widerspricht dem Sprachgefühl des Muttersprachlers. Auch zeigt sich teilweise eine Übernahme der deutschen Satzstellung. Als Ursache für die Interferenzen im Sprachgebrauch der türkischen Kinder nennt Hess-Gabriel den Erwerb der Fremdsprache bevor das mutter-

<sup>5</sup> Zur Darstellung von Suffixvarianten vgl. Anmerkung 12.

sprachliche System vollständig aufgebaut ist, sowie den Verlust an Bedeutung der wenig prestigeträchtigen Muttersprache bedingt durch die Ausweitung des Sprachkontaktes mit der Zweitsprache. Auch zu dieser Studie sei kritisch angemerkt, dass keinerlei Angaben darüber gemacht werden, wie die Autorin zu ihren Ergebnissen kommt. Folglich sind Aussagen über die Bedeutung dieser Studie nicht möglich.

Hepsöyler/Liebe-Harkort (1988) untersuchen in ihrer Studie die Sprachleistungen von Schülern in Deutsch und Türkisch. Sie kommen aufgrund ihrer Ergebnisse zu dem Schluss: „Die türkischen Schüler in der Bundesrepublik haben in der Primärstufe einen erheblich geringeren Wortschatz als die Vergleichsgruppe in Nicht-Migrationsituationen. Das gilt für ihre Muttersprache wie für ihre Zweitsprache.“ (ebd., S. 129). In anderen Studien (vgl. Sarı 1995; Daller 1999) werden die Ergebnisse dieser Untersuchung angezweifelt. Da die verwendeten Wortschatztests ohne die Autoren durchgeführt wurden, seien Verzerrungen bei den Ergebnissen möglich. In einer zweiten Untersuchung wählen Hepsöyler/Liebe-Harkort (1991) eine andere Vorgehensweise. Statt schriftlicher Tests werden mündliche Nacherzählungen von Bildergeschichten verwendet. Auch in dieser Untersuchung zeigen sich Defizite in der Zweitsprache Deutsch. In Hinblick auf die Erstsprache dagegen würden die Kinder ihre Muttersprache mit leichten Einschränkungen „weitgehend ungebrochen und souverän“ (ebd., S. 169) beherrschen.

Aytemiz (1990) untersucht in seiner Arbeit das Sprachvermögen bilingual türkischer Schüler in der BRD. Hierbei konzentriert er sich u.a. auf die individuellen sprachlichen Regelsysteme der Kinder, die Abweichungen sowohl vom Standard des einen als auch vom Standard des anderen Sprachsystems enthalten, auf die möglichen positiven und negativen Auswirkungen des sozialen Umfelds auf das Sprachvermögen der Kinder sowie die Korrelation der Muttersprache mit der Zweitsprache. Als Ergebnisse seiner Studie lässt sich festhalten, dass „die Analyse [...] zur Aufdeckung individueller Regelsysteme führt, die erkennbare Abweichungen von den Normen der beiden Sprachen enthalten“ (ebd., S. 238). Die Abweichungen sind meist auf den Einfluss des Deutschen oder Türkischen zurückzuführen. Jedoch neigen die Probanden nicht ausschließlich zur Übernahme der deutschen oder türkischen Regelsysteme, sondern entwickeln auch andere Strategien. Weiterhin ist ein Zusammenhang zwischen der sprachlichen Kompetenz und bestimmten sozialen Faktoren festzustellen, so z.B. die positiven Auswirkungen eines ausgewogenen Verhältnisses zu Türken und Deutschen, der Nutzung visueller Medien

und des Lesens auf die Zweitsprache sowie von Rückkehrwünschen auf die türkische Sprachkompetenz bzw. Bleibeabsichten auf die Deutschkompetenz. Zudem zeigt sich, dass eine gut entwickelte Muttersprache für die Zweitsprache förderlich ist.

Pfaff et al. (1992) kommen in ihrer Untersuchung zu den Veränderungen im Türkischen und Deutschen im Sprachgebrauch bilingualer Kinder zu dem Ergebnis, dass im morphologischen System des Türkischen kein bzw. nur ein geringer Einfluss des Deutschen nachzuweisen ist. Bei Kindern, die bevorzugt Deutsch sprechen, ist die Tendenz zu beobachten, dass komplexere Satzstrukturen seltener verwendet und bestimmte Partizipien und Gerundialformen, die für die Bildung von Nebensatzäquivalenten erforderlich sind, nicht beherrscht werden. Türkische Relativsätze, die auch von monolingualen Türkischsprechern spät im Spracherwerbsprozess erworben werden, werden nur von türkischdominanten Kindern (das sind in ihrer Studie türkische Kinder in Deutschland, die in der Türkei mehrere Jahre die Grundschule besucht haben) produziert. Auch im Bereich der Lexik finden sich Übernahmen deutscher Ausdrücke in türkische Strukturen und die Kombination deutscher Infinitive mit *yapmak/etmek* (*machen*).

Diese Phänomene weist auch Menz (1993) in ihrer Arbeit nach. In ihren Daten zeigen sich zahlreiche Veränderungen in den Bereichen der Semantik, Lexik, Morphologie, Syntax und der Orthografie des Türkischen. Die Abweichungen werden als Kopien von bestimmten deutschen kombinatorischen Mustern, syntaktischen Strukturen und semantischen Inhalten beschrieben. Das Korpus besteht aus Audioaufnahmen und Aufsätzen. Bei der Auswertung wurde jedoch nicht zwischen mündlichem und schriftlichem Material unterschieden. Dabei haben aber beide Formen der Datenerhebung ihre spezifischen Vor- und Nachteile (vgl. hierzu Knapp-Potthoff/Knapp 1982) und weisen verschiedene, d.h. gesprochensprachliche bzw. schriftsprachliche Kompetenzen auf. Somit hätte hier eine Differenzierung der Daten vorgenommen werden müssen, da auch unterschiedliche Normen als Bezugspunkte anzusetzen sind. Dies würde dann auch zu anderen Ergebnissen bei der Analyse führen.

Sarı (1995) konzentriert sich in seiner Studie auf die Besonderheiten des Erstspracherwerbs türkischer Schüler in Deutschland für den Teilbereich der Satzkomplexität und geht dabei der Frage nach den Einflüssen der Zweitsprache Deutsch auf den Mutterspracherwerb nach. Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass das Türkisch der Probanden Interferenzen des Deutschen aufweist. Teils liegen diese Interferenzerscheinungen auf der Ebene von Normverstößen, die

innerhalb vorhandener Systemeigenschaften des Türkischen stattfinden. Das heißt, der Einfluss bewirkt ein Ansteigen der Verwendung u.a. von direkter Rede und von Konjunktionalsätzen mit *ki*<sup>6</sup> (u.a. *dass*, *denn*) und *çünkü*<sup>7</sup> (*weil*) statt türkischer Nebensatzäquivalente. Dadurch wird das Migrantentürkisch dem Deutschen angenähert. Daneben gibt es auch Normverstöße, die auf der Ebene des Systems Regelverletzungen sind. Hierzu gehört z.B. die Auslassung der Genitivendung am Subjekt bei nominalisierten Nebensätzen.<sup>8</sup>

Cabadağ (2001) untersucht in seiner Studie „Zur Genese einer Diasporavarietät des Türkei-türkischen“ den Gebrauch der Flexionsendungen zur Tempus- und Modusmarkierung bei türkischen Jugendlichen. Auch er kommt zu dem Ergebnis, dass der Sprachgebrauch der Probanden strukturelle Abweichungen von der türkeitürkischen Standardsprache in den Bereichen der Verbmorpho-

<sup>6</sup> Die wahrscheinlich aus dem Persischen entlehnte Konjunktion *ki* (= *dass*, *damit*) dient der Einleitung untergeordneter Aussagen. Für die Wiedergabe eines deutschen *dass*-Satzes müsste idealerweise die Einbettung einer infiniten Verbalkonstruktion mit -DIK in den Satz erfolgen (vgl. Sarı 1995), wie in folgendem Beispiel (ebd., S. 155, Hervorhebung von mir, E.S.):

- *Ben Hasan' -in gel -diğ-i -n -i söyle-di -m.*  
Ich Hasan -GEN komm-VNS-3.SG.POSS-BindeK-AKK sag -PRÄT-1.SG.PersS  
„Ich sagte, daß Hasan kommt/ gekommen ist.“

Anstelle der Verbalkonstruktion mit -DIK kann auch ein Konjunktionalsatz mit *ki* verwendet werden (ebd., S. 156):

- *Ben söyle-di -m ki Hasan gel -di.*  
Ich sag -PRÄT-1.SG.PersS KONJ Hasan komm-PRÄT 3.SG.  
„Ich habe gesagt, daß Hasan kommt/ gekommen ist.“

<sup>7</sup> Für die Wiedergabe deutscher Kausalsätze werden nichtfinite Verbalkonstruktionen mit -DIK mit der Postposition *için* oder -DIK im Ablativ in Kombination mit den Postpositionen *dolayı* (*infolge*, *wegen*) oder *ötürü* (*wegen*), wie in diesen Beispielen (Sarı 1995, S. 185, Hervorhebung von mir, E.S.):

- *Öğretmen, edepsizlik yap -tuğ -1 için öğrenci-y-i cezalandırdı.*  
Lehrer Ungezogenheit mach-VNS-3.SG POSS POST Schüler-BindeK-AKK bestraf-PRÄT 3.SG  
„Weil sich der Schüler ungezogen benommen hatte, bestrafte der Lehrer ihn.“

- *Öğretmen, edepsizlik yap -tuğ -1 -n -dan ötürü dolayı nasi*  
Lehrer Ungezogenheit mach-VNS-3.SG POSS-BindeK-ABL POST  
*öğrenci-y -i cezalandırdı.*  
Schüler-BindeK-AKK bestraf-PRÄT 3.SG

„Weil sich der Schüler ungezogen benommen hatte, bestrafte der Lehrer ihn.“

<sup>8</sup> In folgendem Satz müsste das Subjekt der eingebetteten Verbalkonstruktion im Genitiv erscheinen (Sarı 1995, S. 164):

- *Hamburg-Ø önemli bir ticaret şehri ol-duğ-u bilinir.*  
Hamburg-GEN wichtig eins Handelsstadt sei-VNS -3.SG POSS  
„Es ist bekannt, daß Hamburg eine wichtige Handelsstadt ist.“

logie, Lexik, Orthografie und Interpunktion aufweist, welche auf den Einfluss des Deutschen zurückzuführen sind. Während Sari für seine Untersuchung sowohl schriftliche als auch mündliche Erzählungen, Arbeitsblätter und Übersetzungen verwendet, beschränkt sich Cabadağ auf Übersetzungen als Material für seine Analysen. Hierin liegt wieder ein methodischer Fehler, der bereits beschrieben wurde. Die verschiedenen Daten zeigen unterschiedliche Kompetenzen in der Erstsprache, was in Hinblick auf die jeweils anzulegende Norm beachtet werden muss. Es stellt sich auch die Frage, inwiefern es sinnvoll ist, schriftliches Material, wie z.B. Aufsätze und Arbeitsblätter, dazu zu verwenden, die Türkischkompetenz von Migrantenkindern zu bestimmen und mit einer Kontrollgruppe in der Türkei zu vergleichen. Schließlich zeigen diese Daten schriftsprachliche Kompetenzen, die – gleich in welcher Sprache – nur durch jahrelangen Sprachunterricht erworben werden. Doch Migrantenkinder lernen Türkisch fast ausschließlich über die mündliche Kommunikation und kommen meist relativ spät in Kontakt mit der türkeitürkischen Schriftsprache.<sup>9</sup> Folglich verwundert es nicht, dass die Probanden in Deutschland schlechtere Ergebnisse erzielen als die jeweilige Kontrollgruppe in der Türkei. Übersetzungsproben, wie sie Cabadağ in seiner Untersuchung verwendet, sind meiner Meinung nach noch weniger geeignet als schriftliche Nacherzählungen, da sie hauptsächlich Aufschluss über die Übersetzungskompetenz eines Probanden geben. Auch dabei handelt es sich um eine Fertigkeit, die sowohl Begabung als auch viel Übung erfordert. Schließlich ist nicht jeder, der zwei Sprachen überdurchschnittlich gut beherrscht, dadurch gleichzeitig ein guter Übersetzer. Zudem verwendet Cabadağ eine Romanvorlage als Übersetzungstext, mit dem sicherlich auch Studenten der Übersetzungswissenschaften ihre Schwierigkeiten hätten. D.h. sein Material eignet sich nur bedingt für die Beschreibung der Türkischkompetenz von Migrantenkindern. Für eine realistische Gegenüberstellung von Migrantentürkisch in Europa und Türkeitürkisch bedarf es Aufnahmen von spontanen Gesprächen der Kinder und Jugendlichen untereinander sowie Studien zur gesprochenen Sprache des Türkischen. Brendemoen (1998) stellt z.B. fest, dass die türkischen Dialekte im Vergleich zur Standardsprache insgesamt weniger komplexe Sätze vorweisen, Hypotaxen seltener vorkommen und direkte Rede der indirekten Rede vorgezogen wird. Darüber hinaus zeigt sich in manchen Dialekten auch ein redundanter Gebrauch anaphorischer Pronomen. All diese Besonderheiten der gesprochenen Sprache müssen als mögliche Einflussfaktoren bei der Erforschung des Migrantentürkisch Beachtung finden.

<sup>9</sup> So z.B. im muttersprachlichen Unterricht zwei bis drei Stunden pro Woche, der aber eher dazu dient, Wissen über die türkische Literatur sowie die Geschichte und Geografie der Türkei zu vermitteln, und weniger als Sprachunterricht zu sehen ist.



## 2. Das Türkisch einer Migrantinnengruppe

Da den Jugendlichen türkischer Abstammung immer wieder nachgesagt wird, sie würden ein schlechtes Türkisch sprechen, mit dem sie sowohl in der Türkei als auch in Deutschland negativ auffallen, stellt sich die Frage, ob bzw. inwieweit diese Einschätzung des türkischen Sprachgebrauchs der jungen Migranten der Realität entspricht. Betont werden sollte in diesem Zusammenhang, dass die Einschätzung der Sprachkompetenz türkischer Jugendlicher der Sicht türkischer Muttersprachler entstammt, wie z.B. der von Türkischlehrern, Studierenden, die zum Studium nach Deutschland kommen, oder auch Heiratsmigranten, denen gemeinsam ist, dass sie häufig Vorurteile gegenüber den Arbeitsmigranten und ihren Nachkommen, den „Almancı“ haben, so dass man kaum eine objektive Beurteilung erwarten kann. Ständige Sprachwechsel zwischen Deutsch und Türkisch werden als zusätzlicher Hinweis für die defizitären Sprachkenntnisse betrachtet. Aus der Sicht dieser Türkischsprecher handelt es sich beim Migrantentürkisch um ein sehr einfaches, rudimentäres Türkisch. Ob dies tatsächlich zutrifft, soll im Folgenden untersucht werden.

Einige Studien zum Migrantentürkisch interpretieren Abweichungen von der Standardnorm als Anzeichen für das Entstehen einer neuen Diasporavarietät. Dazu müssten aber bestimmte Auffälligkeiten im Sprachgebrauch der türkischen Migranten weit verbreitet sein, sich also als rekurrent erweisen. Allerdings werden selten Aussagen darüber gemacht, wie oft ein Fehler bzw. eine Abweichung von der Norm auftaucht, von wem und in welcher Situation der Fehler produziert wurde und wie oft die korrekte Form auftritt. Nur wenn eine Abweichung von der türkeitürkischen Standardnorm bei mehreren Sprechern regelmäßig auftritt, kann man von einer Neuerung im Vernakular der Migrantengemeinschaft ausgehen. Aus diesem Grund werde ich bei einem Teil der fehlerhaften Abweichungen zeigen, wie oft diese in meinem Material zu finden sind und wie viele korrekte Realisierungen den Fehlern gegenübergestellt werden können. Daraus lässt sich schließen, ob es sich bei einer Abweichung von der Norm eher um einen Versprecher („slip of the tongue“), ein idiolektales Merkmal oder aber um eine von der Standardnorm abweichende Entwicklung handeln könnte. Ein Versprecher stellt in diesem Zusammenhang eine momentane Fehlleistung dar. Als idiolektales Merkmal werden Auffälligkeiten bezeichnet, die bei einer Sprecherin durchgehend auftreten. Eine Veränderung der Norm liegt dann vor, wenn eine Abweichung bei den Sprecherinnen mehrheitlich vorkommt. Auffälligkeiten hingegen, die systematisch

auftreten, die aber die Verständlichkeit in der Kommunikation nicht beeinträchtigen, zählen nicht als Abweichung, sondern stellen möglicherweise ein typisch gesprochen sprachliches Merkmal des Türkischen dar. Sämtliche Abweichungen und Auffälligkeiten im Material lassen sich nach diesen Kategorien einteilen. Dabei muss betont werden, dass nur sehr vorsichtige Aussagen über die tatsächliche Kompetenz der Jugendlichen gemacht werden können aufgrund der Beschränkung und Besonderheit des Materials, das meist aus „situational talk“, Alltagserzählungen usw. besteht. Da es nur wenige Untersuchungen zur türkischen Umgangssprache und zu den Dialekten gibt, sind direkte Vergleiche mit der türkeitürkischen Alltagssprache nicht möglich. Auch in meiner Analyse verwende ich die Standardsprache als Vergleichsnorm, habe aber zusätzlich bei Fragen zur Umgangssprache und zu den Dialekten kompetente türkische Muttersprachler hinzugezogen.

## 2.1 Material

Bei dem von mir untersuchten Material handelt es sich größtenteils um das Korpus der „Powergirls“ (vgl. Keim 2007). Die Aufnahmen wurden von Inken Keim in einem Jugendzentrum gemacht. Es handelt sich hierbei um Aufnahmen von Ingroup-Gesprächen. Daneben gibt es auch Tonband- und Videoaufnahmen von Feiern und Festen, Ausflügen, Projekten sowie in der Familie. Die meisten der hier angeführten Beispiele sind Transkripten entnommen, einige auch direkt den Aufnahmen. Darüber hinaus habe ich selbst Aufnahmen gemacht. Bei den Beispielen aus den Transkripten wird die jeweilige Transkriptnummer und die Zeile angegeben sowie das Namenskürzel der Informantin. Bei den Beispielen aus den nicht verschrifteten Aufnahmen wird das Datum der jeweiligen Aufnahme sowie das Namenskürzel angegeben. Um die Abweichungen vom Türkischen in den zitierten Stellen zu verdeutlichen, wird meist auch die standardsprachliche Form angegeben. Die Beispiele werden übersetzt, wobei die Übersetzungen sehr nah an der türkischen Vorlage bleiben. Eine Liste mit den in den Zitaten verwendeten Transkriptionszeichen findet sich im Anhang.

Da fast alle Aufnahmen in der Ingroup gemacht wurden, also in einer sehr lockeren Atmosphäre, sind die Informantinnen nicht sonderlich bemüht, der standardsprachlichen Norm gerecht zu werden. Zudem zeichnet sich die Ingroup-Kommunikation durch eine intensive bilinguale Variationspraxis aus. Die sprachlichen Wechsel erfolgen schnell, so dass die Sätze insgesamt kürzer und weniger komplex sind, d.h. Einbettungen sind im Material seltener zu finden, als dies vielleicht im monolingualen Diskurs, in offiziellen Situationen



u.Ä. der Fall wäre. Dies bedeutet aber nicht, dass komplizierte Einbettungen, wie zum Beispiel komplexe Partizipialkonstruktionen, nicht beherrscht werden, sondern es zeigt nur, dass die Jugendlichen untereinander ihre 'eigene' Sprache, das Mixing<sup>10</sup> benutzen. Daher sind gerade die Aufnahmen interessant, die nicht in der Ingroup stattfinden. Zwei Aufnahmen, die in den Familien der Informantinnen jeweils mit einem Elternteil gemacht wurden, eignen sich gut für die Untersuchung. Hier sind die Jugendlichen im Gespräch mit ihren Eltern mehr oder weniger gezwungen, im Türkischen zu bleiben. In dieser Kommunikationssituation sind sie am weitesten im monolingualen türkischen Modus, so dass sich hier am ehesten Aussagen über ihre Sprachkompetenz machen lassen. Bei einer weiteren Aufnahme in der Familie handelt es sich um ein Interview mit der Mutter dreier Informantinnen.

## 2.2 Informantinnen

Bei den Informantinnen handelt es sich um eine Gruppe junger Frauen und Mädchen im Alter zwischen ca. 13 und 24 Jahren, die sich in einem Jugendzentrum für junge Frauen regelmäßig treffen, wo sie Hausaufgaben machen können, sich Rat und Unterstützung von der Leiterin, einer türkischstämmigen Sozialpädagogin, holen können und von wo aus gemeinsam Projekte geplant und durchgeführt werden. Die Mädchen sind alle entweder in Deutschland geboren oder als (Klein-)Kind hierher gekommen und leben in einem Stadtteil Mannheims mit einem Migrantanteil von ca. 60%. Die Jüngeren besuchen meist die Haupt- oder Realschule im „Ghetto“ (hierbei handelt es sich um eine Selbstbezeichnung der Jugendlichen). Sie sind noch stark ins „Ghettoleben“ eingebunden, wo Deutsch eher eine untergeordnete Rolle spielt. Untereinander kommt hauptsächlich die Mischsprache, das Mixing, vor. Die Älteren besuchen das Gymnasium bzw. eine Hochschule oder absolvieren eine Ausbildung. Sie haben durch ihre schulische bzw. berufliche Laufbahn den Weg aus dem „Ghetto“ gefunden. Deutsch ist für diese jungen Frauen die wichtigste Sprache, die für all jene Bereiche verwendet wird, die nicht zum türkischen Leben und zur türkischen Kultur gehören. Das Mixing kommt bei den Älteren seltener vor, meist in privaten Gesprächen zwischen eng Befreundeten und Geschwistern oder im Umgang mit jüngeren Mädchen. Die Eltern der Jugendlichen sind Arbeitsmigranten, die aus verschiedenen, meist ländlichen Regionen der Türkei nach Deutschland kamen. Somit müssten die Informantinnen unterschiedliche Dialektmerkmale vorweisen. Da aber die anatolischen Dialekte die am stärksten vertretenen sind, zeigen sich die charakteristischen

<sup>10</sup> Zur Definition und Beschreibung von „Mixing“ vgl. Kallmeyer et al. (2002).

Merkmale dieser Dialekte bei fast allen Informantinnen. Zwischen den jüngeren und den älteren Mädchen zeigen sich auch deutliche Unterschiede in Bezug auf ihre Deutschkompetenz. Durch das Heraustreten aus dem „Ghetto“ wächst die Anforderung, ein gutes Deutsch zu sprechen. An Orten außerhalb des „Ghettoa“ ergibt sich für die Jugendlichen überhaupt die Gelegenheit, ein stilistisch besseres Deutsch zu hören. Dagegen haben die jüngeren Mädchen nur in geringem Maß die Möglichkeit, Kontakt zu kompetenten Deutschsprechern zu bekommen. In Hinsicht auf ihre Türkischkompetenz zeigen die beiden Gruppen kaum Unterschiede.

### 2.3 Definitheit – Indefinitheit

Allen Turksprachen ist gemein, dass keine systematisch einen bestimmten Artikel herausgebildet hat. Um Bestimmtheit auszudrücken, kann man auf lexikalische Mittel zurückgreifen, wie auf das Demonstrativpronomen *bu* (*dies*) oder das Zahlwort *bir* (*ein/s*), oder auf ein morphologisches Mittel, die Akkusativmarkierung. Indefinitheit wird demnach durch Ausfall des Akkusativsuffixes angezeigt bzw. der suffixlose Nominalstamm dient als Casus indefinitus. Dabei ist zu beachten, dass ein Akkusativobjekt in nicht unmittelbar präverbalen Position immer definit ist und somit stets markiert sein muss. Folglich ist eine Unterscheidung in Hinsicht auf Spezifität nur dann möglich, wenn das direkte Objekt unmittelbar vor dem Verb steht (vgl. Johanson 1990). Johanson führt folgende Sätze als Beispiel an (vgl. ebd., S. 198):

(1) *çayØ içiyor*  
TeeØ sie trinkt  
Sie trinkt Tee.

(2) *çayı içiyor*  
Tee-AKK sie trinkt  
Sie trinkt den Tee.

Durch die Anhängung der Akkusativmarkierung erfolgt in Beispiel 2 eine Spezifizierung. Diese Differenzierung ist jedoch im folgenden Satz nicht möglich:

(3) *parayı kıza verdi*  
Geld-AKK Mädchen-DAT geben-PRÄT.3.PS.SG.  
Er/Sie hat dem Mädchen (das) Geld gegeben.

In diesem Beispiel ist die Kasusmarkierung obligatorisch, ohne die ein ungrammatischer Satz entstehen würde. In meinem Korpus wird diese Regel vier Mal nicht beachtet:

- (4) *şekerØ bana ver* (01.03.02, YA)  
 ZuckerØ mir geben-IMPERATIV  
 Gib mir Zucker.  
 grammatisch korrekt:<sup>11</sup> *bana şeker ver.*

Hier hätte das Akkusativobjekt als solches markiert sein müssen, da es in nicht unmittelbar präverbaler Position steht. Nur bei veränderter Wortfolge, d.h. bei einem Akkusativobjekt in präverbaler Position, wäre der Ausfall der Kasusmarkierung korrekt (*Bana şeker ver*). Dieses Beispiel stellt jedoch eher eine Ausnahme dar, da es zahlreiche Gegenbeispiele im Korpus gibt, in denen Indefinitheit beim direkten Objekt der Standardnorm entsprechend ausgedrückt wird, wie z.B. in:

- (5) *birisi bana on **fenik** versin* (4335.23, TE 1085)  
 Jemand soll mir zehn Pfennig geben.
- (6) *sen bana **para** vercen* (4335.16, TE 1976)  
 Du wirst mir Geld geben.
- (7) *biz de **salata** yapabiliriz* (4335.21, TE 76)  
 Auch wir können Salat machen.

Von der Sprecherin YA stammt auch der Satz:

- (8) *ben çok kişileri tanıyorum* (01.03.02, YA)  
 ich viel Person-PL-AKK kennen-PRÄS.1.PS.SG.  
 Ich kenne viele Leute.  
 grammatisch korrekt: *ben çok kişi tanıyorum*

In diesem Satz ist das direkte Objekt mit dem Akkusativsuffix markiert, obwohl ersichtlich ist, dass es sich nicht um eine bestimmte Gruppe von Personen handelt. Darüber hinaus ist auch die Pluralmarkierung am Nomen redundant bzw. falsch, was im folgenden Kapitel genauer dargestellt wird.

<sup>11</sup> Hier präsentiere ich die korrekte Form.

Die inkorrekten Äußerungen können als Versprecher betrachtet werden oder vielleicht als idiolektale Merkmale. Da aber mit der Probandin nur eine Aufnahme gemacht wurde, somit also nicht genügend Material vorhanden ist, lässt sich darüber nur spekulieren.

Insgesamt finden sich im Korpus vier Beispiele mit Auffälligkeiten im Bereich von Spezifität. Gleichzeitig gibt es aber 41 Fälle, bei denen Definitheit bzw. Indefinitheit korrekt ausgedrückt wird. Die Abweichungsquote liegt hier bei 9,8 %.

## 2.4 Numerus

Im Türkischen wird der Plural mit dem Suffix *-lar*<sup>12</sup> gebildet. Das Pluralsuffix kann sowohl an Substantive als auch an Verbstämme angehängt werden:

- (1) *kitap-lar*      Bücher
- (2) *alıyor-lar*    sie kaufen
- (3) *kim-ler*        wer (PL)

Dabei ist die Pluralbildung im Türkischen absolut regelmäßig. Eine Besonderheit des Türkischen ist, dass die Kennzeichnung des Plurals morphosyntaktisch redundant ist, wenn sie bereits an anderer Stelle in einer Phrase durch Pluralsuffix oder Quantifizierer erfolgte. So kann bzw. muss beispielsweise die Pluralmarkierung am finiten Verb nach einem Subjekt in der 3. Person Plural ausfallen, wie in Beispiel 4, oder die Pluralmarkierung am Substantiv nach einem Zahlwort, wie in Beispiel 5:

- (4) *çocuklar*      *ağlıyor*Ø  
       Kind-PL        weinen-PRÄS.3.PS  
       Die Kinder weinen.

<sup>12</sup> Im Türkischen treten fast alle Suffixe in mehr als einer Form auf. Für die Darstellung dieser Suffixvarianten unabhängig von den Regeln der Suffigierung werden Archiphoneme verwendet, die mit einem Großbuchstaben notiert werden.

Die kleine Vokalharmonie wird mit einem -A notiert, die große Vokalharmonie mit einem -I. Weiterhin steht im Falle eines Suffixanlauts -D für das alternierende Paar -t/-d und -C für das alternierende Paar -c/-ç, je nachdem ob die vorangegangene Silbe auf einen der Konsonanten p, t, k, f, h, ç, ş, s oder auf einen anderen Laut auslautet. Im Suffixauslaut steht -K für -k/-ğ, je nachdem ob die nachfolgende Silbe mit einem Konsonanten oder mit einem Vokal anlautet (für eine detaillierte Darstellung der Prinzipien der Suffigierung im Türkischen vgl. Göksel/Kerslake 2005, S. 14ff.).

- (5) *üç çocukØ*  
drei Kinder

Die Pluralmarkierung am Substantiv nach einem Zahlwort wird in vielen Grammatiken als falsch deklariert, obwohl es besonders in der türkischen Literatur viele Gegenbeispiele gibt, wie z.B. *Ali Baba ve Kırk Haramiler* (*Ali Baba und die vierzig Räuber*) oder *Üç Aylar* (*die heiligen drei Monate* [Recep, Şaban und Ramazan]). Wie Boeschoten (1998) darstellt, gab es womöglich in früheren Stadien des Türkischen die Möglichkeit, Zahlwörter mit Substantiven im Plural zu kombinieren. Er geht auch davon aus, dass es keinen Grund gibt, anzunehmen, dass diese eher marginale Regel in allen Varietäten verschwunden ist. Dagegen betrachten andere Turkologen die genannten Ausnahmefälle eher als Lexikalisierungen bzw. als feste Formen. Dementsprechend bewerten sie die Pluralkennzeichnung nach Quantifizierern als falsch und die mehrfache Kennzeichnung innerhalb einer Phrase oder eines Satzes als redundant. Die Pluralmarkierung ist somit nicht immer obligatorisch. Manche Grammatiken weisen auch darauf hin, dass die Pluralkennzeichnung bei leblosen Subjektreferenten weniger frequent ist (vgl. Csató/Johanson 1998). Dies deckt sich mit meinen Ergebnissen. Auch bei Lewis (1985) findet sich ein Hinweis auf diese Besonderheit des türkischen Plurals. Er stellt fest, dass die Regel, leblose Subjekte im Plural mit Verben im Singular zu kombinieren, inzwischen nicht mehr so häufig angewendet wird. Ediskun (1985) spezifiziert diese Regel, indem er die Möglichkeit der Pluralmarkierung am Verb bei Tieren, Pflanzen und Gegenständen im Plural einräumt, wenn diese personifiziert sind.

Für die Pluralmarkierungen im Sprachgebrauch der Migrantenkinder an Stellen, wo sie der Standardsprache entsprechend redundant bzw. falsch sind, könnte man den Einfluss des Deutschen verantwortlich machen. In meinem Material kommen diese Abweichungen von der Norm 13 Mal vor. Davon sind zehn redundante Markierungen des Plurals, wie im Beispiel 6, und drei sind Beispiele von Substantiven im Plural nach Quantifizierern. Von den zehn redundanten Fällen sind wiederum acht auf Personen bezogen (Beispiel 6) und nur zwei auf *şey* = *Ding* (Beispiel 7):

- (6) *onlar seni kendilerine çeviriyorlar* (4335.23, ES 1428)  
sie-PL dich selbst-PL-DAT drehen-PRÄS.3.PS.PL

Sie bringen dich dazu, sich wie sie zu verhalten.

In diesem Beispiel ist der Plural am Subjekt *onlar* (sie) und am Reflexivpronomen *kendilerine* angezeigt, so dass die zusätzliche Markierung am Verb *çeviriyorlar* überflüssig ist.

- (7) *ufak tefek şeyler neler?* (4331.07, DI 1456)  
 klein Ding-PL was-PL  
 Was sind kleine Dinge?

Der Plural ist hier sowohl am Substantiv als auch am Fragepronomen markiert.

Das nächste Beispiel ist – geht man von der Standardnorm aus – aufgrund der Pluralmarkierung nach dem Zahlwort falsch. Aber in der Umgangssprache kann eine solche Formulierung durchaus vorkommen:

- (8) *beş altı kişiler* (4335.19, ME 944)  
 fünf sechs Person-PL  
 fünf, sechs Personen (oder Leute)  
 grammatisch korrekt: *beş altı kişi*

Es könnte sich hierbei um die Strukturkopie der entsprechenden deutschen Vorlage „fünf, sechs Leute“ oder um ein gesprochen sprachliches Merkmal des Türkischen handeln.

Auch das nächste Beispiel könnte eine Strukturkopie des deutschen Musters sein. Hier wird der Quantifizierer *çok* mit einem Nomen im Plural verwendet, so dass eine ungrammatische Formulierung entsteht. Geht man jedoch davon aus, dass die Sprecherin ihre Formulierung abbricht und neu ansetzt, ist auch dieses Beispiel korrekt:

- (9) *çok kişi/ türklerle konuştum* (4335.24, HI 2135)  
 viele Person/ Türk-PL-KOMITATIV sprechen-PRÄT.1.PS.SG  
 Ich habe mit vielen Personen, Türken gesprochen.  
 grammatisch korrekt: *çok kişi/ türkle konuştum*

Eine ähnliche Abweichung findet sich bei Pfaff (1991, S. 116): *çok çiçekleri yedi* (*Er hat viele Blumen gegessen*). Aber auch in ihrem Korpus sind solche Formulierungen extrem selten und kommen nur bei einem deutsch-dominanten Kind vor.

Da auch in meinem Korpus nur drei Abweichungen in diesem Bereich zu finden sind, kann man nicht von einer divergenten Entwicklung des Migrantentürkisch ausgehen, zumal es 74 korrekte Gegenbeispiele gibt, wie z.B.:

- (10) *gençler ayrılıyo*Ø (4335.24, HI 1287)  
Junge Leute trennen sich.
- (11) *burda çok türk yaşıyo*Ø (4335.24, DI 293)  
Hier leben viele Türken.

In diesen Fällen ist der Plural am Substantiv (Beispiel 10) bzw. durch den Quantifizierer *çok* (Beispiel 11) angezeigt, so dass eine Markierung am Verb (bzw. an Verb und Nomen in Beispiel 11) nicht erfolgt. Die Abweichungsquote liegt hier bei 3,8 %.

## 2.5 Fragepartikeln

Entscheidungsfragen werden im Türkischen mit der Fragepartikel *mi* (Q) gebildet. Sie folgt dem Satzteil, nach dem gefragt wird, wie in Beispiel 1, bzw. steht am Ende des Satzes, wenn nach der gesamten Proposition gefragt wird, wie in Beispiel 2:

- (1) *sen mi geldin*↑ (4331.07, DI 20)  
du Q kommen-PRÄT.2.PS.SG  
Bist du gekommen?
- (2) *hiç okula gitmedin mi*↑ (4335.24, HI 1145)  
nie Schule-DAT gehen-NEG-PRÄT.2.PS.SG Q  
Bist du nie zur Schule gegangen?

Auch im Bereich der Fragepartikel glaubte man, einen Einfluss des Deutschen festmachen zu können, wenn diese bei einer Entscheidungsfrage weggelassen wurde. Statt der Verwendung der Fragepartikel stieg wie in deutschen Fragesätzen die Intonationskurve (vgl. Hess-Gabriel 1979).

Auch in meinem Material finden sich entsprechende Beispiele, d.h. in zwölf Fällen fehlen die Partikeln:

- (3) *başka söylemek istediğin*  
sonst sagen wollen-PART-POSS.2.PS.SG  
*bir şey var*↑ (4331.07, DI 830)  
ein Ding gibt  
Gibt es sonst etwas, das du sagen willst?  
grammatisch korrekt: *başka söylemek istediğin bir şey var mı*
- (4) *duydun*↑ (4335.19, TU 571)  
hören-PRÄT.2.PS.SG  
Hast du gehört?  
grammatisch korrekt: *duydun mı*

Gleichzeitig finden sich aber im Korpus 181 Entscheidungsfragen mit Fragepartikel (Routineformeln wie *tamam mı (okay)*, *oldu mu (okay)* usw. wurden dabei mitgezählt), die auch fast alle korrekt positioniert sind, je nachdem, worauf der Fokus der Frage liegt, wie zum Beispiel:

- (5) *ben mi başlıyom*↑ (4335.23, AY 1721)  
Fange ich an?
- (6) *aileden ilk önce sen mi geldin*↑ (4331.07, DI 20)  
Warst du der erste aus der Familie, der kam?

Nur in einer Formulierung lässt sich aus dem Kontext schließen, dass die Fragepartikel im Satz nicht an der richtigen Stelle steht:

- (7) *senin mi paran sanki*↑ (01.03.02, YA)  
Ist es etwa dein Geld?  
grammatisch korrekt: *senin paran mı sanki*

Hier möchte die Sprecherin ihrer Empörung Luft machen und nutzt dazu das stilistische Mittel der rhetorischen Frage. Die Partikel hätte dem Substantiv folgen müssen und nicht zwischen Possessivpronomen und Nomen stehen dürfen. Möglicherweise wollte die Sprecherin hier betonen, dass es eben nicht das Geld ihrer Gesprächspartnerin ist, und platzierte die Partikel direkt hinter das Possessivpronomen. Diese Art der Formulierung einer Frage ohne Partikel ist manchmal auch bei monolingualen türkischen Sprechern und hier ins-



besondere bei Kindern zu hören. Die Gegenüberstellung der standardsprachlichen und der von der Norm abweichenden Formen zeigt eine Abweichungsquote von 6,2%.

## 2.6 Pronomen

In Bezug auf pronominale Referenz, d.h. den Gebrauch von Anaphora für Subjekte und Objekte, deren Referenten aus dem Kontext (oder auch aus der aktuellen Redesituation) her erschlossen werden können, ist das Türkische nicht sehr explizit. Dadurch können im Türkischen subjektlose Hauptsätze, d.h. Hauptsätze ohne explizite Nennung des Subjekts, gebildet werden (z.B. *alıyor – er/sie/es nimmt*). Die Markierung des Subjekts am Verb durch das Personalsuffix macht eine zusätzliche Nennung des Subjekts durch Personalpronomina überflüssig (vgl. Erguvanlı-Taylan 1984). Diese Pronomen haben stattdessen die Funktion der Kontrastbildung, Thematisierung oder Emphase. Die Nichtmarkierung des Subjekts erfolgt bei gleich bleibendem Erstaktant auch über die Satzgrenzen hinweg. Die Verwendung des Personalpronomens (ohne emphatische oder kontrastierende Funktion) dient zur Einführung einer neuen Information im Diskurs. Ein Zusammenhang zwischen Sätzen mit gemeinsamem Thema wird dadurch hergestellt, dass ein pronominales Subjekt nicht erscheint. Menz (1993) zeigt in ihrer Studie zum Türkisch der zweiten deutschlandtürkischen Generation, dass ihre Probanden dazu neigen, pronominale Subjekte und Objekt überkorrekt explizit auszudrücken. So finden sich in ihrem Material u.a. folgende Sätze:

- (1) *Charlie Chaplin. O bir Fabrika'da çalışıyor. O bi şeyleri dönderiyor.*  
 Charlie Chaplin (Überschrift). **Er** arbeitet in einer Fabrik. **Er** dreht irgendwelche Sachen.

Die Sätze stammen aus einem Aufsatz eines Probanden. Da das Thema (*Charlie Chaplin*) bereits in der Überschrift genannt wurde, ist die Verwendung von Pronomen in den folgenden Sätzen mit dem gleichen Thema redundant. Auch wenn dadurch keine ungrammatischen Sätze entstehen, klingen diese Formulierungen sehr holprig und unidiomatisch. Da im Deutschen die Auslassung pronominaler Subjekte oder Objekte nicht möglich ist, liegt die Vermutung nahe, dass sich hier der Einfluss des Deutschen zeigt. Pfaff (1991) kommt in ihrer Untersuchung zum Sprachgebrauch türkischer Migrantenkinder in Berlin, in der die Probanden entsprechend ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland bzw. ihres Alters zum Zeitpunkt der Übersiedlung nach Deutschland in ver-

schiedene Gruppen unterteilt wurden, ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Bilinguale eine höhere Frequenz von pronominaler Referenz zeigen als Monolinguale. In meinem Material ist kein Anstieg der Gebrauchsfrequenz von pronominalen Subjekten und Objekten der 3. Person Singular zu verzeichnen. Es gibt nur drei Beispiele, in denen aus dem Kontext ersichtlich ist, dass der Gebrauch des Personalpronomens der 3. Person Singular redundant ist, so zum Beispiel:

- (2) *benim yerime alıyo*↓, *ben parayı verdim ona* \*  
*gerisini de o eklemiştir*↓ (4332.02, HA 904)

Sie kauft (es) an meiner Stelle. Ich habe ihr das Geld gegeben. Den Rest hat sie sicherlich draufgelegt.

Insgesamt tauchen 174 Personalpronomen und sieben Possessivpronomen in Formulierungen auf, in denen auch Personal- und Possessivsuffixe verwendet werden. Dennoch sind nicht alle diese Pronomen als redundant zu bezeichnen, da sie eine kommunikative Funktion erfüllen. So werden Personalpronomen in 32 Fällen dazu benutzt, um einen Kontrast zu bilden, wie in Beispiel 3, und in 88 Fällen dient das Pronomen zur Emphase, wie in den Beispielen 4 und 5:

- (3) *sen onlara adamlığı öğreteceğine onlar*  
*seni kendilerine çeviriyorlar*↓ (4335.23, ES 1428)

Anstatt dass **du ihnen** Manieren bebringst, bringen **sie dich** dazu, sich ihnen anzupassen.

- (4) *sen değil ben alacam* (01.03.02, YA)

Nicht du, **ich** werde es nehmen.

- (5) *gene mi sen yenyon*↑ (4335.16, TE 1335)

Gewinnst **du** schon wieder?

Zur Verstärkung der Emphase werden in diesen Fällen auch oft prosodische Mittel eingesetzt.

In den restlichen Beispielen sind die Pronomen tatsächlich redundant. Neben diesen insgesamt 54 übermarkierten Formulierungen gibt es jedoch im Korpus Hunderte von Beispielen (genau 985), in denen kein überflüssiger Gebrauch von Pronomina zu verzeichnen ist. Die Abweichungsquote liegt hier bei 4,4%.

Eine Probandin zeigt im Bereich der pronominalen Referenz eine Auffälligkeit. Bei einem Interview übersetzt sie die Fragen der deutschsprachigen Interviewerin ins Türkische. Um auf die Interviewerin zu referieren, verwendet sie das Demonstrativpronomen *bu* (*diese/r*) bzw. das Pronomen in Kombination mit dem Substantiv *kadın* (*Frau*), wie in den folgenden Beispielen:

- (6) *buna bi tane kız anlatmış ki* (4335.24, HI 636)  
ihr soll ein Mädchen erzählt haben, dass
- (7) *bu kadın şeyi sormuştu* (4335.24, HI 1188)  
Diese Frau hat dings gefragt.

Angemessen in solch einer Situation wäre die Verwendung des Ausdrucks *bayan* (*Dame*). Stattdessen behilft sich die Probandin mit einem Demonstrativpronomen, welches hier wie ein Artikel eingesetzt wird. Dies wirkt im Türkischen jedoch sehr holprig und despektierlich. Einer solchen Formulierung würde man sich nur dann bedienen, wenn man abfällig über jemanden redet. Der Probandin fehlt das nötige sozialstilistische Wissen, um sich der Situation entsprechend angemessen auszudrücken. Dies ist einer der Gründe, weshalb die Migrantenkinder in der Türkei auffallen und oftmals sprachlich unbeholfen oder sogar respektlos auf Muttersprachler wirken. Auch Hess-Gabriel (1979) stellt bei türkischen Kindern den Gebrauch des Demonstrativpronomens *bu* fest, welches artikellosen Substantiven hinzugefügt wird. Das Pronomen würde als Äquivalent der deutschen Artikel betrachtet und dementsprechend in einer Äquivalenzposition eingesetzt, so dass das Pronomen eine Funktionserweiterung erfährt (vgl. Johanson 1992).

## 2.7 Kasus

In der türkischen Nominalflexion werden sechs Kasus unterschieden: Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ, Lokativ und Ablativ. Außerdem gibt es noch den Komitativ, der mit dem Suffix *-IA* gebildet wird und durch die Verschmelzung der Postposition *ile* (*mit*) mit dem vorausgehenden Nomen entstanden ist. Typisch für alle Turksprachen sind einfache, nicht sehr differenzierte Kasussysteme (vgl. Johanson 1992). Diese können dann mit wenigen Distinktionen relativ allgemeine Relationen anzeigen und somit weite Funktionsbereiche abdecken. Beispielsweise entspricht der türkeitürkische Lokativ den deutschen Präpositionen „in, auf, bei“ usw. Für eine Spezifikation bedient man sich anderer Mittel, wie z.B. Postpositionen. Der Dativ bezeich-



Entsprechend der Norm der geschriebenen Sprache müsste hier *kadının* stehen, d.h. die Genitivmarkierung am Substantiv wäre obligatorisch. In der gesprochenen Sprache kommen diese Linksversetzungen jedoch häufig vor, „bei der eine Konstituente prosodisch integriert vor den möglichen Satz gestellt wird, in dessen Vorfeld sie dann sofort im Anschluss durch eine Proform wieder aufgenommen wird“ (Selting 1995, S. 313; vgl. auch Cindark/Aslan 2002). Die Konstituente *kadının* ist hier vor den Satz gestellt und wird im Anschluss nicht explizit durch eine Proform, sondern durch das Possessivsuffix der 3. Person Singular aufgenommen.

(2) *burdakiler*Ø

hier-ZUGEHÖRIGKEITSSUFFIX-PL

*yani meslekleri*                      *yok*                      (4335.24, HI 1679)

also Beruf-POSS.3.PS.PL      nicht vorhanden

Die Leute hier also sie haben keinen Beruf.

Der substantivierte Ortsbegriff *burdakiler* ist hier ebenfalls linksversetzt und bedarf somit keiner Genitivmarkierung. Er wird in diesem Beispiel durch die Possessivendung in dem Substantiv *meslekleri* wieder aufgenommen. Folglich handelt es sich bei beiden Äußerungen nicht um Abweichungen von der Standardnorm.

In zwei Fällen fehlt die Genitivmarkierung am Subjekt. Bei beiden Äußerungen handelt es sich um Clauses, deren Verb eine infinite Form hat. Diese den deutschen Nebensätzen entsprechenden Clauses folgen der Regel, dass das Subjekt im Genitiv erscheint, wenn es sich um das Nebensatzäquivalent eines Relativ- oder Ergänzungssatzes (also Subjekt- oder Objektsatzes) handelt. Nur in Äquivalenten von Adverbialsätzen bleibt das Subjekt endungslos (zu türkischen Nebensatzäquivalenten vgl. Sarı 1995, S. 90ff.).

Im ersten Beispiel dient der verkürzte Infinitiv in Verbindung mit der Possessivendung und *gerekti* zur Wiedergabe von „müssen“:

- (3) *babam*Ø                      *dolaptan*                      *pasaport*                      *falan*  
 Vater-POSS.1.PS.SG      Schrank-ABL      Pass                      und so  
*çıkarması*                      *gerekti*  
 herausholen-POSS.1.PS.SG nötig-PRÄT.3.PS.SG

Es war nötig, dass mein Vater Pass und so aus dem Schrank holte.

(bzw.: Mein Vater musste Pass und so aus dem Schrank holen.)

grammatisch korrekt: *babamın*

*Gerek* stellt das Äquivalent für die deutsche „müssen“-Konstruktion dar, von der die Clause abhängig ist. In der deutschen Konstruktion steht das Subjekt im Nominativ. Somit ließe sich der Wegfall der Kasusmarkierung eventuell auf den Einfluss des Deutschen zurückführen, d.h. die deutsche syntaktische Vorlage wird auf den türkischen Satz kopiert, was den Ausfall der Genitivmarkierung zur Folge hat. Dies gilt auch für das nächste Beispiel:

- (4) *çocukların*Ø                      *orda daha değişik*  
 Kind-PL-POSS.2.PS.SG    dort    noch anders  
  
*davranmasını*                      *bekliyodun*                      (4331.07, DI 1969)  
 verhalten-POSS.3.PS.SG-AKK    erwarten-IMPERF-2.PS.SG  
  
 Du hast erwartet, dass sich deine Kinder dort anders verhalten.  
 grammatisch korrekt: *çocuklarının*

Hier könnte man vermuten, dass die Endung *-in* den Genitiv markieren soll und nicht als Possessivmarkierung der 2. Person Singular dient. Aus dem Kontext lässt sich jedoch schließen, dass die Sprecherin auf die Kinder ihres Gesprächspartners Bezug nimmt und dies auch mit prosodischen Mitteln hervorhebt (d.h. sie spricht lauter und mit Nachdruck). Daher kann man davon ausgehen, dass hier tatsächlich die Genitivmarkierung fehlt.

Die beiden von der Standardsprache abweichenden Äußerungen stammen von unterschiedlichen Sprecherinnen. Ob sie als momentane Fehler zu werten sind oder sich hier aufgrund des Einflusses der Kontaktsprache eine vom Türkietürkischen divergente Entwicklung des Migrantentürkisch abzeichnet, lässt sich nicht mit Bestimmtheit sagen, da sich in meinem Korpus nur zwei weitere Äußerungen mit verkürztem Infinitiv finden, bei denen das Subjekt der Clause explizit genannt wird und standardsprachlich korrekt im Genitiv steht:

- (5) *Fahrinin*                      *evde*                      *oturmasına*                      (4335.24, DI 451)  
 Fahri-GEN                      Haus-LOK                      wohnen-POSS.3.PS.SG-DAT  
  
*tamam*                      *diyon*  
 einverstanden    sagen-PRÄS.2.PS.SG

Du bist damit einverstanden, dass Fahri zuhause wohnt.

Auch im nächsten Beispiel ersetzt die Sprecherin den nach der standardtürkischen Norm erforderlichen Genitiv durch den Nominativ:

- (6) *oØ röntgenØ çektiler* (4335.19, ZE 1193)  
 er Röntgen Aufnahme machen-PRÄT.3.PS.PL

Sie haben seine Röntgenaufnahmen gemacht. [bzw.: Sie haben ihn geröntgt.]

grammatisch korrekt: *onun röntgen filmi*

Da allerdings – wie die Übersetzung zeigt – im Deutschen ein anderer Kasus erforderlich wäre (bzw. eine andere Formulierung), kann man auch in diesem Fall nicht davon ausgehen, dass die Abweichung als Interferenz des Deutschen zu werten ist. Ein Normverlust als Erklärungsansatz ist hier wahrscheinlicher, d.h. die Sprecherin hat möglicherweise den phraseologischen Ausdruck *birinin röntgen filmi çekmek* (*jemanden röntgen*) falsch gelernt. Nur die Tatsache, dass die Sprecherin den fachsprachlichen Terminus *röntgen filmi* (*Röntgenaufnahme*) auf *röntgen* reduziert, wohingegen man in der türkischen Umgangssprache nur *film* verwendet, kann mit dem Einfluss des Deutschen begründet werden. Dies bestätigt meines Erachtens, dass die Sprecherin über den Ausdruck der türkischen Standardsprache an dieser Stelle nicht verfügt.

In drei Fällen wird statt des Dativs der Akkusativ gesetzt:

- (7) *kafanı takma* (01.03.02, YA)  
 Kopf-AKK anhängen-VERNEINTER IMPERATIV

Zerbrich dir nicht den Kopf.

grammatisch korrekt: *kafana*

In diesem Beispiel hätte das Substantiv *kafa* (*Kopf*) im Dativ stehen müssen. Die Wendung lautet *kafana takma* bzw. *kafanı bir şeye takma* (*Zerbrich dir nicht den Kopf über etwas*), d.h. die Äußerung wäre korrekt, wenn sie mit einem Dativobjekt kombiniert worden wäre. Folglich liegt auch hier die Vermutung nahe, dass der idiomatische Ausdruck nicht richtig gelernt wurde.

Im nächsten Beispiel lässt sich die Abweichung möglicherweise auf die Vermischung zweier Konzepte zurückführen:

- (8) *telefon açıyom işyerini* (01.03.02, YA)  
 anrufen-PRÄS.1.PS.SG Arbeitsstelle-AKK

Ich rufe die Arbeitsstelle an.

grammatisch korrekt: *iş yerine*

Der Phraseologismus *telefon açmak* (*anrufen*) verlangt den Dativ. Dagegen würde man beim Synonym *aramak*, das (u.a.) auch ‘anrufen’ bedeutet, den Akkusativ setzen. In diesem und im vorherigen Beispiel zeigt sich wieder der Verlust der türkeitürkischen Norm.

In folgendem Beispiel dagegen könnte man den Einfluss des Deutschen vermuten, da in der entsprechenden deutschen Formulierung tatsächlich der Akkusativ statt des Dativs stehen würde:

(9) *beni mi arattiracaksınız* (4335.18, ES 202)

mich Q suchen-KAUSATIV-FUT.2.PS.PL

Wollt ihr mich suchen lassen?

grammatisch korrekt: *bana*

Im Deutschen steht das Objekt im Akkusativ, was zwei Lesarten ermöglicht. Der Satz kann bedeuten, dass die Sprecherin selbst suchen muss oder man sie von jemandem suchen lässt (was zwar unwahrscheinlich, aber nicht unmöglich ist). Im Türkischen dagegen ist nur letztere Lesart möglich, wenn das Objekt im Akkusativ steht (*beni*). Da man jedoch aus dem Zusammenhang schließen kann, dass hier die erstgenannte Lesart gemeint ist, die Sprecherin also fragt, ob sie selbst suchen muss, hätte sie den Dativ setzen müssen. Die Veränderung der Rektion in diesem Fall könnte auf die Kopie einer deutschen syntaktischen Vorlage zurückgeführt werden.

Im nächsten Beispiel ersetzt die Sprecherin den Dativ durch den Lokativ:

(10) *hep almanca bir kelime kaçıyo*

immer deutsch ein Wort ent schlüpfen-PRÄS.3.PS.SG

*içinde* (4335.24,0198)

innere-POSS.3.PS.SG-LOK

Es rutscht immer ein deutsches Wort hinein.

grammatisch korrekt: *içine*

Die Sprecherin DI beschreibt in einem Interview, dass ihr im Gespräch mit monolingualen Türken ständig ein deutsches, d.h. ein für ihren Gesprächspartner nicht verständliches Wort herausrutscht. *Içinde* bedeutet ‘innen (drin)’ und stellt eine Ortsangabe dar. Dementsprechend ist der Kasus inkorrekt. Für die Richtungsangabe ist statt des Lokativs der Dativ als Direktiv erforderlich. Interessant erscheint hier, dass im Deutschen ein anderer Kasus zu setzen wäre



als im Türkischen, der wiederum nicht mit dem tatsächlich realisierten Kasus übereinstimmt. Damit spricht auch in diesem Beispiel der Einfluss des Deutschen keine Rolle. Aber auch von einem Normverlust sollte man nicht ausgehen, da es nur sehr wenige Kasusfehler bei Orts- und Richtungsangaben im Korpus gibt. Vermutlich handelt es sich hierbei um einen Versprecher.

Dies gilt auch für das nächste Beispiel:

- (11) *ben küçüğüm diye her şeye*  
 ich klein-1.PS.SG wegen jedes Ding-DAT Q  
*mi yapacam* (4335.21, TE 292)  
 machen-FUT.1.PS.SG  
 Weil ich klein bin, soll ich alles machen?  
 grammatisch korrekt: *şeyi*

Hier hätte die Sprecherin statt des Dativs den Akkusativ setzen müssen. Doch auch hier liegt vermutlich kein Einfluss des Deutschen vor, da es von derselben Sprecherin mehrere Äußerungen mit gleichem bzw. ähnlichem Wortlaut und korrektem Kasus gibt. Es scheint sich eher um einen Versprecher zu handeln.

- (12) *neyden konuşuyorsunuz* (01.03.02, NA)  
 was-ABL sprechen-PRÄS.2.PS.PL  
 Worüber (wörtlich: wovon) redet ihr?  
 grammatisch korrekt: *neyi*

In diesem Beispiel ersetzt die Sprecherin den Akkusativ durch den Ablativ. Bei einem Vergleich mit dem im Deutschen zu setzenden Kasus (Akkusativ bzw. Dativ) zeigt sich wieder, dass eine Interferenz des Deutschen auszuschließen ist. Möglicherweise liegt hier wieder die Überlagerung zweier Konzepte vor. Das Synonym *bir şeyden bahsetmek* (*über etwas sprechen*) verlangt statt des Akkusativs den Ablativ. Im Korpus findet sich jedoch keine Äußerung der Informantinnen, in der dieser Ausdruck verwendet wird. Das soll jedoch nicht bedeuten, dass sie die Vokabel nicht kennen, sondern nur dass sie wahrscheinlich nicht zu ihrem aktiven Wortschatz gehört oder nur selten verwendet wird, da der Ausdruck einer höheren Stilebene angehört. In der Ingroup-Kommunikation sind die Probandinnen jedoch nicht darum bemüht, sich gewählt auszudrücken.

In folgenden Fällen fehlt die Kasusmarkierung am Substantiv:

- (13) *eiscafe*Ø *oturur* *yer miydin*↑ (4335.24, HI 971)  
 EiscafeØ sitzen-AORIST essen-Q-AORIST VERGANGENHEIT-2.PS.SG  
 Würdest du in einem Eiscafe sitzen und essen?  
 grammatisch korrekt: *eiscafede*

In dieser Äußerung lässt die Sprecherin die für eine Ortsangabe erforderliche Lokativmarkierung weg. Dies ist sicherlich kein Anzeichen für die Inkompetenz oder Unkenntnis der Sprecherin im Bereich der Kasusmarkierungen, sondern deutet stattdessen auf den für die Jugendlichen üblichen Sprechstil in der Ingroup hin. Dieser ist geprägt von einem hohen Sprechtempo (wodurch manchmal ganze Wortsilben verschluckt werden) und der Neigung, bestimmte, für das Verständnis der Äußerung nicht notwendige grammatische Informationen wegzulassen. Dazu gehören im Deutschen u.a. Artikel, wie z.B. in: „dann is Bett eingestürzt“ (4335.16, TE 2233); Präpositionen, wie z.B. „isch muss Schule gehen“ (01.03.02, DA); Kopula usw. Auch im Türkischen zeigt sich das Bestreben der Sprecherinnen, sich mit relativ wenigen sprachlichen Mitteln auszudrücken. Ein weiteres Beispiel wäre:

- (14) *öteki dünya*Ø *gidiyor muşsun* (26.05.98, TE)  
 andere Welt gehen-PRÄS.-mlş.2.PS.SG  
 Du gehst angeblich ins Jenseits.  
 grammatisch korrekt: *dünyaya*

Auch hier fehlt die Dativmarkierung, so dass das Substantiv im Nominativ erscheint.

In den folgenden Äußerungen wurde der Lokativ durch den Dativ ersetzt:

- (15) *ben telefona* *böyle şey yapıyorum* (4335.19, ME 195)  
 ich Telefon-DAT so Ding machen-PRÄS.1.PS.SG  
 Ich mache so dings am Telefon.  
 grammatisch korrekt: *telefonda*

Diese Abweichung könnte auf den Einfluss des Deutschen zurückgeführt werden, da das Deutsche hier den Dativ verlangen würde. Die Vermutung liegt nahe, dass die Sprecherin das entsprechende syntaktische Muster aus dem Deutschen ins Türkische kopiert. Allerdings stellt sich die Proban-

die ME sonst als versierte und sehr kompetente Türkischsprecherin dar, die kaum Fehler im Türkischen macht, so dass es sich bei der Abweichung von der türkeitürkischen Norm wohl eher um einen Versprecher handelt.

In den nächsten beiden Äußerungen zeigen sich Auffälligkeiten bei der Verwendung von Postpositionen. In Beispiel 16 gebraucht die Sprecherin DI die Postposition *için* (*für*), obwohl sie eigentlich den Ablativ hätte setzen müssen:

- (16) *çocuk eğitimi* ***için*** *sorumlu*  
 Kind Erziehung-POSS.3.PS.SG für verantwortlich  
*olanlar* (4331.07, DI 1495)  
 sein-PARTIZIP-PL  
 die, die für die Kindererziehung verantwortlich sind  
 grammatisch korrekt: *çocuk eğitiminden*

Die Verwendung der Postposition statt des Ablativs in der Wendung *bir şeyden sorumlu olmak* (*für etwas verantwortlich sein*) ist auch für die türkische Umgangssprache nicht zulässig. Die Formulierung entspricht exakt dem Deutschen; d.h. die Sprecherin übernimmt das syntaktische Muster aus der Zweitsprache, wodurch es zum Einsatz der Postposition kommt.

Auch beim nächsten Beispiel handelt es sich um eine Teilstrukturkopie:

- (17) *meslekle* *diyo*  
 Beruf-KOMIT sagen-PRÄS.3.PS.SG  
*annen* *haklı* (4335.24, HI 1721)  
 Mutter-POSS.2.PS.SG Recht-DERIVATIONSSUFF.  
 Mit dem Beruf, sagt sie, hat deine Mutter Recht.  
 grammatisch korrekt: *meslek konusunda*

In dieser Äußerung wird der Komitativ gesetzt, der durch die Verschmelzung der Postposition *ile* mit dem Nomen, auf das es folgt, entstanden ist, obwohl die Wendung den Postpositionalausdruck *konusunda* (*in Bezug auf*) erfordert. Bei diesem Ausdruck handelt es sich um ein Nomen, das wie eine Postposition verwendet wird. Es trägt ein Possessivsuffix und einen konstanten Kasus für die angegebene Bedeutung (vgl. hierzu Ersen-Rasch 2001, S. 106). Der korrekte Phraseologismus lautet „*(meslek) konusunda haklı olmak*“ (*in Bezug auf etwas / mit etwas Recht haben*). Dass die Postposition in diesem Beispiel durch

den Komitativ ersetzt wird, erfolgt wahrscheinlich durch den Einfluss des Deutschen, d.h. das deutsche Äquivalent dient hier wieder als Vorlage. In manchen Grammatiken wird der Komitativ nicht als eigenständiger Kasus geführt (vgl. Ersen-Rasch 2001). Stattdessen wird die Anhängung -IA als Postposition *ile (mit)* geführt, das häufig als Suffix vorkommt. Geht man von diesem Ansatz aus, kann man in diesem Beispiel die Abweichung als Ersetzung einer Postposition durch eine andere werten, was jedoch ebenfalls auf den Einfluss des Deutschen zurückzuführen wäre.

Wie zu Anfang dieses Kapitels erwähnt, sind in 16 Äußerungen Auffälligkeiten im Kasusbereich zu beobachten. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass diese Auffälligkeiten nicht alle als Kasusfehler zu werten sind und eine Differenzierung vorgenommen werden muss. In zwei Fällen liegt eine Links-herausstellung vor. In zwei weiteren Fällen lässt sich die Abweichung von der standardsprachlichen Norm mit der schnellen Sprechweise der Informantinnen erklären. Bei drei Beispielen kann man jeweils von einem Versprecher ausgehen. In drei Äußerungen kann bei der jeweiligen Abweichung der Einfluss des Deutschen vermutet werden. Bei vier Fällen macht sich ein Normverlust bemerkbar. Bei den restlichen Fällen lässt sich nicht eindeutig sagen, ob man eine Interferenz der Zweitsprache annehmen kann oder es sich um einen Versprecher handelt. Allerdings relativiert sich die Anzahl der Kasusfehler angesichts der vielen korrekten Realisierungen. Denn diesen 16 Abweichungen können 601 korrekte Beispiele im Bereich der Verbektion gegenübergestellt werden. Die Abweichungsquote liegt hier lediglich bei 2,7%.

In diesem Zusammenhang soll eine weitere Auffälligkeit diskutiert werden. Im folgenden Beispiel zeigt sich eine Übergeneralisierung der Possessivmarkierung am Nomen:

- (18) *doğum gün-ü-sü* *vardı* (01.03.02, YA)  
Geburtstag-POSS.3.PS.SG-POSS.3.PS.SG vorhanden-PRÄT.3.PS.SG  
Er/Sie hatte Geburtstag.  
grammatisch korrekt: *doğum gün*ü**

Dieser Fehler stellt eine Übergeneralisierung der Regeln für Lexikalisierungen dar. Für die Bildung bestimmter Gattungsbegriffe, die im Deutschen oft Nominalkomposita entsprechen, bedarf es einer festen Genitivverbindung mit dem Substantiv, bei der das erste Substantiv unverändert bleibt. Nur das zweite erhält die Possessivmarkierung der 3. Person Singular. Würde eine andere

Possessivendung an diese Substantivverbindung treten, müsste das Suffix der 3. Person Singular wegfallen, wie z.B. *okul çantası* (Schultasche) und *çantam* (meine Schultasche). Dementsprechend ist das Kompositum, das auf eine dritte Person referiert, mit der neutralen Form des Begriffs identisch. Im angeführten Beispiel kann *okul çantası* sowohl ‘Schultasche’, als auch ‘seine/ihre Schultasche’ bedeuten. Die Probandin wendet diese Regel nicht an und markiert das Possessiv der 3. Person Singular doppelt. Ein ähnlicher Fall findet sich bei Pfaff (1993, S. 130). Als Beispiel führt sie die Formulierung *bebeğin kolusunu koparmak istiyor* (Er/Sie möchte den Arm der Puppe herausreißen) an. Dabei stellt sie fest, dass eher türkischdominante Kinder dazu neigen, das Possessiv am Nomen mehrfach zu markieren. Dagegen zeigt sich im Sprachgebrauch der deutschdominanten Kinder die Tendenz, die Possessivmarkierung wegzulassen. Fälle von Übermarkiertheit beim Possessiv finden sich jedoch auch bei monolingualen Kindern (vgl. Ekmekçi 1986). Die Abweichung im angeführten Beispiel kann eher als idiolektales Merkmal betrachtet werden, da es im Korpus Äußerungen anderer Sprecherinnen gibt, in denen das Kompositum *doğum günü* nicht übermarkiert ist:

- (19) *dün kardeşimin doğum günü vardı* (4335.18, ES 329)  
Gestern hatte mein jüngerer Bruder Geburtstag.

## 2.8 Gebrauch von Adjektiven und Adverbien

Adjektive werden im Türkischen nicht flektiert und stehen vor dem zu modifizierenden Nomen. Aufgrund der einfachen Struktur und der den deutschen Satzstellungsregeln entsprechenden Positionierung des Adjektivs vor dem Bezugswort im Satz finden sich im Korpus in diesem Bereich keine Abweichungen. Allerdings zeigt sich bei einer Sprecherin eine Auffälligkeit beim Gebrauch von Adverbien. Adjektive können häufig als Adverbien verwendet werden, ohne dass sie formal verändert werden müssen. Boeschoten (1990, S. 36) bezeichnet daher die Klasse der Temporaladverbien als einzig ‘wahre’ Adverbien. Dazu gehören *bugün* (heute), *dün* (gestern), *yarın* (morgen), *şimdi* (jetzt), *sonra* (später) usw. Um sie in attributiver Position verwenden zu können, muss diesen Formen das Suffix *-ki* angefügt werden, d.h. das Zugehörigkeitssuffix dient hier als adjektivierendes Element für Zeit- und Ortsadverbien, wie z.B. in *bugünki* (heutige) oder *oradaki* (dortige); sowie bei Ortsangaben, d.h. bei Substantiven im Lokativ, z.B. *evdeki* (zuhause), *masadaki* (auf dem Tisch befindliche). Diese Adjektive haben primär die Funktion, die Stelle

eines Attributs einzunehmen, also vor einem Nomen oder einer Nomengruppe zu stehen. In zwei Äußerungen verwendet die Sprecherin DI adverbial gebrauchte Ausdrücke in attributiver Position:

- (1) *niye o her zamanki*  
 warum dies immer-ZUGEHÖRIGKEITSSUFF.  
*olduğun gibi kalmıyon* (4331.07, DI 2153)  
 sein-PARTIZIP-POSS.2.PS.SG wie bleiben-NEG-PRÄS.2.PS.SG  
 Warum bleibst du nicht so, wie du immer bist?  
 grammatisch korrekt: *her zamanØ olduğun gibi*
- (2) *odadaki olduğun*  
 Zimmer-LOK-ZUGEHÖRIGKEITSSUFF. sein-PARTIZIP-POSS.2.PS.SG  
*kişileri*  
 Person-PL-AKK  
 die Personen, mit denen du im Zimmer warst  
 grammatisch korrekt: *odadaØ*

In Beispiel 1 wird das Temporaladverb *her zaman* (*immer*) durch die Anfügung des Suffixes zum Attribut, das sich in diesem Satz auf ein Partizip (*olduğun*) bezieht. In dieser Position ist jedoch ein Adverb nötig, so dass man das Suffix hätte weglassen müssen. Das gleiche gilt für Beispiel 2. Auch hier wird die adjektivierte Ortsangabe in attributiver Stellung verwendet. Darüber hinaus wäre für einen verständlichen Satz das Adverb *birlikte* (*zusammen*) erforderlich. Die Sprecherin unterscheidet nicht zwischen Adverb und Adjektiv, d.h. sie macht den Funktionsunterschied (im Satz) nicht deutlich. In einer weiteren Äußerung verwendet die gleiche Sprecherin die adjektivierte Ortsangabe korrekt als Attribut:

- (3) *ordaki kiosk* (4331.07, DI 830)  
 dort-ZUGEHÖRIGKEITSSUFFIX Kiosk  
 der Kiosk dort

Auch in anderen Aufnahmen dieser Sprecherin kommt diese Abweichung vor. Da sie aber die einzige Informantin ist, die diesen Fehler produziert, kann man von einem idiolektalen Merkmal ausgehen. Andere Probandinnen gebrauchen adjektivierte Orts- und Zeitangaben in attributiver Position korrekt, wie z.B.:

- (4) *şimdi şimdiki zamanda* (4335.24, HI 1676)  
jetzt, in der jetzigen Zeit
- (5) *sınıftaki arkadaşlarımla* (4335.24, HI 612)  
mit meinen Freunden in der Klasse

Abweichungen von der Norm beim Gebrauch des *ki*-Suffixes stellt auch Boeschoten (1990) fest. Bereits im Alter von vier Jahren verwenden Kinder dieses Suffix in allen syntaktischen Positionen, allerdings nicht immer normgerecht; es kann weggelassen oder falsch angefügt werden, wie in folgendem Beispiel (Boeschoten 1990, S. 72):

- (6) *bizim ordaØ ev*  
unser dort Haus  
unser dortiges Haus

Jedoch kommen solche Formen äußerst selten vor.

Eine weitere Auffälligkeit ist beim Gebrauch des Adverbs *hep* (*immer*) zu beobachten. Diese Form ist typisch für die anatolischen Dialekte im Türkischen (vgl. Boeschoten 1990). In der Standardsprache taucht *hep* fast ausschließlich mit Possessivmarkierungen in der Funktion eines Pronomens auf, z.B. *hepsi* (*alle*) oder *hepimiz* (*wir alle*). Die suffixlose Form wird nur in einigen idiomatischen Ausdrücken wie z.B. *hep beraber* (*alle zusammen*) verwendet. In umgangssprachlichem und dialektalem Türkisch kann das Adverb verschiedene von der Standardsprache abweichende Funktionen übernehmen. Dies zeigt sich auch in meinem Material, wo *hep* unterschiedliche Bedeutungen annimmt. Würde man nun die türkeitürkische Standardsprache als Norm anlegen, wären alle Äußerungen in meinem Korpus als falsch zu betrachten, da keine der standardsprachlichen Verwendung dieses Adverbs entspricht. Am häufigsten wird *hep* in der Funktion einer Temporaladverbialen mit der Bedeutung ‘immer’ oder ‘ständig’ gebraucht. Es stellt hier ein Synonym für die standardsprachlichen Ausdrücke *daima*, *sürekli* (*ständig*) oder *her zaman* (*immer*) dar:

- (7) *hep almanca bi kelime kaçıyo*  
ständig deutsch ein Wort ent schlüpfen-PRÄS.3.PS.SG  
*içinde* (4335.24, Di 89)  
innen-POSS.3.PS.SG.LOK  
Ständig rutscht ein deutsches Wort hinein.

- (8) *siz niye hep böyle paraya yöntem*  
 ihr warum immer so Geld-DAT Methode  
*yapıyorsunuz ki* (4335.24, HI 1397)  
 machen-PRÄS.2.PS.PL denn

Warum führt ihr denn immer alles auf das Geld zurück?

*Hep* kann auch eine kollektive Gesamtheit ausdrücken und entspricht dann den standardsprachlichen Formen *hepsi*, *hep*+Possessivsuffix (*alle/s*):

- (9) *Ismailgil falan*  
 Ismail-FAMILIENZUGEHÖRIGKEITSSUFF. so  
*da hep benim stockwerke* (4335.19, ME 636)  
 und alle mein Stockwerk-LOK

Ismail und so sind alle bei mir im Stockwerk.

In einer anderen Äußerung erscheint *hep* in der Bedeutung von ‘jedes Mal’:

- (10) *hep beni de boğuyolar* (4335.21, TU 105)  
 jedes Mal mich auch ertänken-PRÄS.3.PS.PL  
 Jedes Mal ertränken sie mich auch.

Auch Boeschoten (1990) weist in seiner Studie zum Türkischerwerb von Migrantenkindern in den Niederlanden den Gebrauch des Adverbs *hep* in verschiedenen Funktionen nach. Seine Probanden verwenden *hep* ebenfalls als Temporaladverb und zur Bezeichnung einer kollektiven Mehrheit. Außerdem finden sich in seinem Korpus mehrere Beispiele, in denen das Adverb eine Gesamtheit ausdrückt, die den Formen *tamamen*, *büsbütün* (*komplett*, *vollständig*, *ganz*) in der Standardsprache entspricht, wie z.B. (ebd., S. 38):

- (11) *Ama heb kırıldı.*  
 Aber es ist ganz kaputt.
- (12) *Bunlar keersboom heb.*  
 Das sind alles Christbäume.

In meinem Korpus finden sich keine Äußerungen, in denen das Adverb in dieser Funktion erscheint.



Weiterhin verzeichnet Boeschoten (1990, S. 38) in seinen Daten eine Übergeneralisierung dieses Adverbs, das attributiv gebraucht wird, wie in Beispiel 13:

- (13) *heb yemegleri düşürmüş.*  
Er hat das ganze Essen fallen lassen.

In meinem Material findet sich ein Beispiel für den attributiven Gebrauch von *hep*:

- (14) *hep arkadaşlar gitti* (01.03.02, YA)  
Alle Freunde sind gegangen.

Auch in diesem Zusammenhang zeigt sich, wie wichtig die Bestimmung der Vergleichsnorm ist. Wenn es sich bei dem zu untersuchenden Material um gesprochene Sprache handelt, müssen auch die verschiedenen Varietäten des Türkischen, die Umgangssprache und Dialekte, als mögliche Bezugsebenen einbezogen werden. Der alleinige Vergleich mit der Standardsprache kann zu falschen Ergebnissen führen.

Was die Bildung von Adjektiven und Adverbien betrifft, findet sich im Korpus nur eine auffällige Äußerung:

- (15) *dimdirek* (4332.02, HA 582)  
geradeaus

Die Sprecherin HA möchte eine Wegbeschreibung geben und sagt zu ihrer Gesprächspartnerin, dass sie immer geradeaus laufen muss. Um die Aussage eines Adjektivs zu verstärken, gibt es im Türkischen die Möglichkeit der reduplizierenden Intensivbildung, d.h. von einem Adjektiv kann durch die präpositive Reduplikationssilbe die Intensivform gebildet werden. Zum Beispiel:

- *beyaz* – weiß → *bembeyaz* – schneeweiß
- *siyah* – schwarz → *simsiyah* – pechschwarz

Analog zu diesen Adjektiven bildet die Sprecherin mittels der Reduplikationssilbe die Form *dimdirek*, die aber im Türkischen nicht lexikalisiert ist. Stattdessen hätte sie das Adjektiv *dümdüz* (*geradeaus*) verwenden müssen. Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass sie die beiden Adjektive *dümdüz* (*geradeaus*) und *dimdik* (*aufrecht*) vermischt, was auf die Unkenntnis der Sprecherin oder auf einen Versprecher deuten würde.

## 2.9 Kausativ – Passiv

Kausativa werden im Türkischen mit Hilfe der Kausativsuffixe -Dİr, -t, -It, -Ir und -Ar gebildet (vgl. Ersen-Rasch 2001, S. 193ff.). Es können mehrere Kausativsuffixe an einen Verbstamm angefügt werden. Durch die Anfügung jedes weiteren Kausativsuffixes nimmt der Bewirkungsfaktor um eine Stufe zu, wie zum Beispiel:

- *doğ-mak* – geboren werden
- *doğ-ur-mak* – gebären
- *doğ-ur-t-mak* – entbinden

Es ist aber auch möglich, dass sich durch die Kombination verschiedener Kausativsuffixe keine Veränderung in der Bedeutung des Verbs ergibt. In einigen Äußerungen produziert eine Sprecherin Formen, die von der Standardnorm abweichen:

- (1) *ıçtırdıydı* (4332.02, HA 2275)  
 rauchen-KAUSATIV-PRÄT.3.PS.SG  
 grammatisch korrekt: *ıçtırtıydı*

Hier erzählt die Sprecherin HA, dass man sie hat rauchen lassen. In diesem Beispiel ist die Wahl des Suffixes -tIr nicht korrekt. Denn für die Bildung des Kausativs des Verbs *ıçmek* bedarf es des Suffixes -Ir und (um auszudrücken, dass man sie hat rauchen lassen) zusätzlich des -t-Suffixes. Folgende Beispiele stammen von der gleichen Sprecherin:

- (2) *yaptırtırcam* (4332.02, HA 562)  
 machen-KAUSATIV-KAUSATIV-FUT.1.PS.SG  
 Ich werde es machen lassen.  
 grammatisch korrekt: *yaptırtırcam*
- (3) *yaptırtırdım* (4332.02, HA 625)  
 machen-KAUSATIV-KAUSATIV-PRÄT.1.PS.SG  
 Ich habe es machen lassen.  
 grammatisch korrekt: *yaptırdım*

In beiden Fällen ist der Kausativ jeweils doppelt markiert. Auch bei Boeschoten (1990, S. 48) finden sich bei den nicht-standardsprachlichen Kausativbildungen häufig Formen, die diese Art der Doppelmarkierung vorweisen. Die Beispiele zeigen, dass der Probandin HA das Wissen über die Kombinierbarkeit der Kausativmorpheme im Türkischen fehlt. Hätte sie in Beispiel 2 das Kausativsuffix *-t-* mit dem DIR-Suffix kombiniert, hätte sie eine standard-sprachliche Form produziert (*yap-tur-t-cam*). Das so erzeugte Kausativverb wäre zwar nicht inhaltlich, dafür aber zumindest formal korrekt gewesen. Denn durch die zusätzliche Markierung des Kausativs nimmt der Bewirkungsfaktor zu, d.h. die Form *yapturtmak* würde bedeuten „veranlassen, dass etwas getan wird“, wohingegen aus dem Kontext erschießbar ist, dass die Sprecherin HA aussagen will, dass sie etwas machen lässt. Auch das nächste Beispiel stammt von ihr:

- (4) *doldurturcam* (4332.02, HA 565)  
 füllen-KAUSATIV-KAUSATIV-FUT-1.PS.SG  
 Ich werde es füllen lassen.  
 grammatisch korrekt: *doldurtacam*

Alle abweichenden Äußerungen im Bereich der Kausativa stammen von derselben Sprecherin. Gleichzeitig finden sich auch viele korrekte Kausativbildungen von dieser Sprecherin, wie z.B.:

- (5) *titretiyo* (4332.02, HA 1061)  
 zittern-KAUSATIV-PRÄS.1.PS.SG  
 Er lässt uns zittern.
- (6) *bi gün (...)* *yaptırırım* (4332.02, HA 545)  
 ein Tag (...) machen-KAUSATIV-AORIST.1.PS.SG  
 Irgendwann lasse ich es machen.

Die Sprecherin HA produziert also gleichviele korrekte wie inkorrekte Kausativformen, was ich als Hinweis auf ihre Unsicherheit bei der Bildung dieser Verben deute, wobei sich die Unsicherheit auf die Reihenfolge der Kausativsuffixe und auf die Kombinierbarkeit der einzelnen Morpheme bezieht. Allerdings ist sie die einzige Probandin, bei der sich ein partieller Normverlust in diesem Bereich bemerkbar macht. Alle anderen Sprecherinnen produzieren korrekte Kausativa.

Für die Bildung von passiven Verben werden die Suffixe -Il- nach Konsonant und -(I)n nach l- oder Vokal verwendet. In meinen Daten wird das Passiv nur zwei Mal verwendet:

- (7) *çekilmiyo* (4335.24, HI 1018)  
 aufnehmen-PASSIV-NEG-PRÄS.3.PS.SG  
 Es wird nicht aufgenommen.
- (8) *giyildi* (4332.02, HA 487)  
 tragen-PASSIV-PRÄT.3.PS.SG  
 Es wurde getragen.

Hier sind beide Verben korrekt. In einer weiteren Äußerung wird folgende Form gebildet:

- (9) *oturulsun* (4335.24, DI 456)  
 wohnen-PASSIV-IMPERATIV 3.PS.SG  
 Er soll bewohnt werden.

Hierbei handelt es sich um einen Versprecher, da aus dem Kontext zu schließen ist, dass die Sprecherin den Imperativ bilden wollte und sie an anderer Stelle den Imperativ korrekt bildet.

## 2.10 Gebrauch von Partizipien

In einigen Studien zum Sprachgebrauch von türkischen Migrantenkindern in Europa wird dargestellt, dass infinite Verbalkonstruktionen von den Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu monolingualen Kontrollgruppen in der Türkei seltener gebraucht werden, da sie ihnen vermutlich als zu schwierig und kompliziert erscheinen (vgl. Pfaff/Salvaş 1988; Cabadağ 2001). Stattdessen würden sie analytische Formen verwenden und auf Umgehungsstrategien zurückgreifen. Auch Verhoeven/Boeschoten (1986) stellen einen eingeschränkten Gebrauch dieser infiniten Verbformen im Vergleich zu monolingualen Kindern fest.

Die infiniten Verbformen werden für die Bildung von adnominalen und adverbialen Gliedsätzen verwendet. Einige Studien haben besonders das Vorkommen von Relativsätzen im Sprachgebrauch türkischer Migrantenkinder untersucht. Relativsätze werden im Türkischen mit den Partizipien auf -An (Partizip Präsens), -DIK (Partizip mit Perfekt- oder Präsensbedeutung) und -AcAK

(Partizip Futur) gebildet. Wie alle Gliedsätze unterliegen sie der Rectum-Regens-Norm und sind somit präpositiv (vgl. Johanson 1992), d.h. das modifizierende Element steht vor dem zu modifizierenden Segment. Für die Konstruktion von Relativsätzen mit Koreferenz zwischen Erstaktant und Basissegment wird das An-Partizip verwendet, wie in Beispiel 1:

- (1) *önemli olan şeyler* (4331.07, DI 514)  
 wichtig sein-PARTIZIP Ding-PL  
 wichtige Dinge

Dagegen dient das DIK-Partizip zur Bildung von Relativsätzen, in denen keine Koreferenz zwischen Erstaktant und Basissegment besteht. In diesen Sätzen referiert die entsprechende Possessivmarkierung am Partizip auf das Subjekt (Beispiel 2) bzw. es steht bei expliziter Nennung im Genitiv (Beispiel 3):

- (2) *tanıdığın kişiler* (4331.07, DI 296)  
 kennen-PARTIZIP-POSS.2.PS.SG Person-PL  
 Personen, die du kennst
- (3) *Helinin çalıştığı kiosk* (4331.07, DI 836)  
 Helin-GEN arbeiten-PARTIZIP-POSS.3.PS.SG  
 Kiosk  
 der Kiosk, in dem Helin arbeitet

Die Aneignung von Relativsatzkonstruktionen im Türkischen wurde von Slobin (1986) untersucht mit dem Ergebnis, dass monolingual türkische Kinder erst im Alter von ca. neun Jahren Relativsätze beherrschen, wobei Relativsätze mit Koreferenz zwischen Erstaktant und Basissegment früher erworben werden als solche ohne Koreferenz. Darüber hinaus verwenden die Zwei- bis Vierjährigen im Vergleich zu monolingual englischen Kindern diese Art von Gliedsätzen deutlich seltener. Das Erlernen und die Unterscheidung von zwei verschiedenen Partizipien sowie die im Vergleich zur finiten Form umgekehrte Wortstellung im Relativsatz erschweren die Aneignung dieser Konstruktion. Außerdem beeinflusst auch die synthetische Form der attribuierten Partizipien im Gegensatz zur analytischen Form der Relativsätze mit entsprechendem Relativpronomen in indoeuropäischen Sprachen den späten Erwerb. Dass das Subjekt des Relativsatzes mit DIK-Partizip bei expliziter Nennung im Genitiv stehen muss, stellt für die Aneignung eine

Schwierigkeit dar. Allerdings ist in diesem Zusammenhang auch Slobins (ebd.) Beobachtung, dass Kinder wie auch Erwachsene seltener Relativsätze mit dem DIK-Partizip verwenden als solche mit An-Partizip, von Bedeutung.

Pfaff/Salvaş (1988) stellen bei ihrer Untersuchung zur Türkischkompetenz von Migrantenkindern in Berlin fest, dass in ihren Aufnahmen nur diejenigen Kinder, die in der Türkei die Grundschule besucht haben, Relativsätze bilden, wohingegen bei den in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Kindern diese nicht vorkommen.

Boeschoten (1990) weist in seiner Studie die Verwendung von Relativsätzen ebenfalls erst ab dem Alter von sechs Jahren nach.

Menz (1993) kommt in ihrer Masterarbeit zu dem Ergebnis, dass ihre Informanten etwa gleich viele Relativsatzkonstruktionen mit und ohne Koreferenz gebrauchen, während die Kontrollgruppe in der Türkei den Beobachtungen Slobins entsprechend das An-Partizip in dieser Funktion drei Mal so häufig verwendet wie das DIK-Partizip. Bei einer genaueren Betrachtung der Verteilung des DIK-Partizips zeigt sich, dass etwa die Hälfte der Informanten das DIK-Partizip überhaupt nicht verwendet. Außerdem produzieren zwei Jugendliche, die erst seit ihrem achten Lebensjahr in Deutschland sind, etwa die Hälfte aller mit diesem Partizip verwendeten Relativsätze. Ohne die Beispielsätze dieser Informanten ergibt sich fast die gleiche Verteilung von Konstruktionen mit An-Partizip und DIK-Partizip wie bei der Kontrollgruppe.

In meinen Daten zeichnet sich hingegen ein anderes Bild ab. So wird das DIK-Partizip fast doppelt so oft verwendet wie das An-Partizip. Da aber insgesamt beide Partizipien in dieser Funktion relativ selten vorkommen (DIK-Partizip: 11, An-Partizip: 6), lässt sich keine generalisierende Aussage treffen. Desweiteren werden in meinem Material das DIK-Partizip und das AcAK-Partizip normadäquat für die Konstruktion von Ergänzungssätzen (Objektsätzen) verwendet, wie in den folgenden Beispielen:

- (4) *yabancı olduğunu*  
 fremd sein-PARTIZIP-POSS.2.PS.SG-AKK  
*hissediyor muydun*↑ (4331.07, DI 994)  
 spüren-IMPERF.-Q-2.PS.SG  
 Hast du gespürt, dass du ein Fremder warst?

- (5) *ne yapacağını*  
 was machen-PARTIZIP-POSS.2.PS.SG-AKK  
*bilmiyon* (4332.02, HA 1548)  
 wissen-NEG-PRÄS.2.PS.SG  
 Du weißt nicht, was du tun sollst.

In dieser Funktion erscheint das DIK-Partizip acht Mal, das AcAK-Partizip nur zwei Mal. Es gibt eine Äußerung, in der das Partizip auf AcAK hätte verwendet werden können, in der die Sprecherin aber auf eine andere Konstruktion ausweicht:

- (6) *sen unuttun mu bugün geliyo* (4335.24, HI 6)  
 du vergessen-PRÄT.2.PS.SG Q heute kommen-PRÄS.3.PS.SG  
*diye*  
 meinend  
 Hast du vergessen, dass sie heute kommt?

Statt der infiniten Partizipialkonstruktion bevorzugt die Sprecherin die Einbettung des finiten Satzes (*bugün geliyo – sie kommt heute*) mit Hilfe des Verbaladverbs *diye* mit der Grundbedeutung „meinend“, das u.a. eine Bezugnahme des Sprechers auf einen Sachverhalt bezeichnet und wie eine Konjunktion verwendet wird, die zwei selbstständige Aussagen zu einer Einheit verbindet (vgl. Ersen-Rasch 2001). Im Deutschen wird es unterschiedlich wiedergegeben, z.B. mit ‘ob’, ‘damit’ oder – wie in vorliegendem Fall – ‘dass’. Diese Formulierung ist für die Umgangssprache durchaus legitim, stellt also ein gesprochensprachliches Merkmal des Türkischen dar.

Als eine weitere Möglichkeit, die komplexe Struktur des Relativsatzes zu umgehen, bezeichnet Slobin (1986) die Paraphrasierung mit Hilfe der Diskurspartikel *hani* und *hani ...ya*, die im Deutschen in etwa mit „also ...“ in erläuternder Funktion wiedergegeben werden. Diese Umschreibung ist analytischer und der Wortstellung des finiten Satzes ähnlicher. Boeschoten (1990, S. 74) verzeichnet in seinem Material nur ein Beispiel mit dieser Paraphrase:

- (7) ***Hani yemekler pişiriyon ya.***  
 Du weißt doch, du kochst Essen (darin).

Auch in meinem Korpus findet sich eine Äußerung mit der Partikel *hani* als Ersatz für eine Relativsatzkonstruktion:

- (8) *hani bi yer var şey satılıyo* (01.03.02, YA)  
Es gibt doch ein Geschäft. Da wird Dings verkauft.

In einer weiteren Äußerung greift die Sprecherin auf diese Konstruktion zurück und umgeht eine Kausalsatzkonstruktion mit DIK-Partizip und Postposition:

- (9) *giyildi ya onun için* (4332.02, HA 487)  
Es wurde doch getragen. Deshalb.

Hier erklärt die Sprecherin HA auf die Frage, weshalb sie ihre neu gekauften Schuhe nicht zurückgibt, dass sie sie bereits getragen hat. Für die Bildung des Kausalsatzes hätte sie entweder das Partizip auf -DIK in Kombination mit der Postposition *için* mit der Bedeutung ‘für’, ‘wegen’ (*giyildiği için*) oder das DIK-Partizip mit Ablativmarkierung (*giyildiğinden*) verwenden können. Anstelle der komplexeren Konstruktion verwendet sie die Formulierung mit *hani*. Allerdings finden sich meinem Material nur diese beiden Fälle, so dass man diese Art der Paraphrasierung kaum als Ersatzstrategie bezeichnen kann. Darüber hinaus kann es durchaus sein, dass die *hani*-Konstruktion für die Alltagssprache ‘normal’ ist. Da es aber kaum Untersuchungen zu gesprochenem Türkisch gibt, sind Aussagen über die Verwendungshäufigkeit dieser Konstruktion nicht möglich.

Für die Bildung von Äquivalenten deutscher Final-, Kausal-, Konditional- und Temporalsätze ist im Korpus der Gebrauch von folgenden infiniten Verbalkonstruktionen zu verzeichnen:

nominalisierte Verbformen:

- verkürzter Infinitiv -mA (19);
- DIK-Partizip mit unterschiedlichen Kasusmarkierungen (6);
- DIK-Partizip in Verbindung mit einer Postposition (13).

Konverbien:

- -ArAk (2);
- -Ip (20);
- -IncA (9);
- -ken (10).

Weder bei der Bildung noch bei der Verwendung dieser infiniten Verbalkonstruktionen zeigen sich Auffälligkeiten oder Abweichungen von der Standardnorm.



## 2.11 Lexik

Im Bereich der Lexik sind nur wenige Wörter in einer von der türkeitürkischen Standardnorm abweichenden Form verwendet. Die Informantinnen weisen einen ausdifferenzierten Wortschatz auf. Die wenigen Abweichungen sind teilweise auf den Einfluss der Kontaktsprache Deutsch zurückzuführen. So werden z.B. bestimmte inhaltliche Eigenschaften eines deutschen Begriffs ins Türkische übernommen. Die Basissprache Türkisch erhält neue Inhaltskomponenten oder Frequenzmuster. Diese Art des Kopierens bewirkt einen verstärkten oder auch eingeschränkten Gebrauch eines bestimmten Elements, so dass von zwei stilistischen Optionen eine durch den Einfluss der anderen Sprache bevorzugt verwendet wird. Beispielsweise wird der Postpositionalausdruck *üzerine* (über) dem Ausdruck *hakkına* (über) vorgezogen, welcher in meinem Material nicht vorkommt. Stattdessen wird ausschließlich *üzerine* benutzt, wie in folgendem Beispiel:

- (1) *işte iyi şeyler anlattı ailesi üzerine annesi  
babası üzerine felan* (4335.24, HI 2178)

Sie hat halt Gutes über ihre Familie erzählt,  
über ihre Mutter, ihren Vater und so.

Im Deutschen hat ‘über’ u.a. die Funktion einer Präposition. Als solche wird es hauptsächlich für Orts- und Richtungsangaben verwendet oder bezeichnet den Inhalt einer schriftlichen oder mündlichen Äußerung. Auch das türkische Pendant *üzerine* vereint diese beiden Inhaltskomponenten in sich, kann also als Postposition in der Funktion eines Ortsbereichsnomens eingesetzt werden, als auch sich auf den Inhalt einer Äußerung beziehen. Dagegen kann das Synonym *hakkında* nicht als Ortsangabe dienen. Da der Ausdruck *üzerine* zwei Funktionsbereiche abdeckt, ist er vielseitiger verwendbar. Ich habe nicht überprüft, ob das Wort *hakkında* in anderen Kontexten gebraucht wird.

Bei nächstem Beispiel handelt es sich um eine im Türkischen vorkommende Unterdifferenzierung, die die Sprecherin nicht beachtet:

- (2) *bahçede öğrencem* (4335.24, DI 154)

Ich werde im Garten lernen.

korrekt: *çalışacam*

Im Deutschen gibt es nur den Ausdruck ‘lernen’, während im Türkischen zwischen dem zielgerichteten Lernen (Studieren) und dem Lernen allgemein, wie z.B. das Laufen lernen oder Sprachen lernen, unterschieden wird. Da die Spre-

cherin mitteilen möchte, dass sie im Garten für ihre Klausur lernen wird, hätte sie den Ausdruck *çalışmak* (*lernen*) verwenden müssen. Die Nichtbeachtung dieser Differenzierung kann als Interferenz des Deutschen betrachtet werden, zumal das auch bei anderen Sprecherinnen vorkommt:

- (3) *ona da çok öğrenmiştim* (4332.02, HA 1016)  
 Dafür habe ich auch viel gelernt.  
 korrekt: *çalışmıştım*

Da die Sprecherin für eine bestimmte Klausur viel gelernt hat, hätte sie das ebenfalls mit *çalışmak* ausdrücken müssen.

Im nächsten Beispiel wird das Adjektiv *değişik* (*verschieden*) in einer Position verwendet, in der *farklı* idiomatisch eher angebracht wäre:

- (4) *kültürler çok değişik oldu mu problemler çıkıyo* (4335.24, HI 2057)  
 Wenn die Kulturen sehr verschieden sind, tauchen Probleme auf.  
 korrekt: *farklı*

Die Adjektive *farklı* und *değişik* haben die Bedeutung ‘anders’, ‘verschieden’, können aber nicht beliebig ausgetauscht werden. Im Korpus gibt es vier Äußerungen, in denen statt *değişik farklı* hätte benutzt werden müssen. Das zeigt, dass den Probandinnen das Wissen über die Kombinierbarkeit bestimmter Lexeme, d.h. über Kollokationen fehlt.

Darauf deutet auch das nächste Beispiel:

- (5) *türk çocukları diyo akıllı* (4335.24, HI 268)  
 Türkische Kinder, sagt sie, sind klug.  
 korrekt: *zeki*

Das Adjektiv *akıllı* ist vom Substantiv *akıl* (*Verstand*) abgeleitet, indem das Derivationssuffix -lı angefügt wurde, so dass die Grundbedeutung von *akıl-lı* ‘mit Verstand ausgestattet’ lautet. Es wird jedoch meist in der Bedeutung ‘brav’ benutzt. Aus dem Kontext wird deutlich, dass das Adjektiv *zeki* (*intelligent*) idiomatisch passender wäre.

Die folgende Äußerung enthält ein Beispiel für eine Kopie einer deutschen Formulierung, die Wort für Wort ins Türkische übertragen wurde:

- (6) *sen nasıl görüyon* (4335.24, HI 1230)  
 Wie siehst du (es)?  
 korrekt: *senin görüşün ne*

Die Sprecherin HI möchte hier ihre Gesprächspartnerin nach ihrer Meinung fragen. Mit dieser Formulierung fragt sie jedoch nach deren Sehvermögen. Angebracht wäre die idiomatische Wendung *senin görüşün ne* (*Was ist deine Meinung*).

## 2.12 Fazit

Das Ziel dieser Arbeit war es, die Türkischkompetenz von Migrantenkindern der zweiten und dritten Generation in Deutschland darzustellen und Anzeichen für die Genese einer türkischen Varietät in Deutschland zu finden. Das zugrunde gelegte Material stammt ausschließlich aus Gesprächen, schriftliche Daten wurden nicht verwendet. Das entspricht der Spracherwerbssituation der Kinder in der Migration; sie erwerben Türkisch hauptsächlich in der mündlichen Kommunikation. Türkisch ist für sie vorwiegend eine gesprochene Sprache. Schriftliche Daten würden dagegen Kompetenzen der Schriftlichkeit zeigen, die in der Regel nur durch Sprachunterricht erworben werden. Die Verwendung mündlicher Daten erfordert als Bezugsstandard gesprochenes Türkisch wie es in den Herkunftsregionen der Migrantenfamilien verwendet wird. Geschriebenes und gesprochenes Türkisch weisen eine unterschiedliche Syntax und Morphologie auf; was für gesprochene Sprache zulässig ist, kann in geschriebener Form 'fehlerhaft' sein. Schließlich haben das gesprochene Türkisch und besonders die türkischen Dialekte meist eine weniger komplexe Struktur, seltener Hypotaxen und direkte Rede usw. (vgl. Brendemoen 1998). Darüber hinaus ist in Deutschland ein Dialektausgleich unter den Türken zu beobachten (vgl. Boeschoten/Broeder 1999). Auch diese Entwicklung, die Ausbreitung dialektaler Merkmale, muss in der Untersuchung Beachtung finden, damit nicht jede Abweichung von der türkeitürkischen Norm als Resultat des deutschen Einflusses und somit als Anzeichen für eine divergente Entwicklung des Migrantentürkisch betrachtet wird.

Insgesamt ließ sich nachweisen, dass bei den Migrantenkindern keineswegs von einer mangelnden Türkischkompetenz oder sogar von Halbsprachigkeit die Rede sein kann. Die meisten grammatischen Teilbereiche und der Bereich der Lexik sind größtenteils intakt. Auffälligkeiten im Vergleich zur Standardsprache zeigen sich vor allem im Bereich des idiomatischen Ausdrucks und der Phraseologismen. Als mögliche Erklärungsansätze lassen sich verschie-

dene Kategorien anführen: Ist die Anzahl der Abweichungen gering, kann man von einer momentanen Fehlleistung, von einem Versprecher ausgehen. Eine Abweichung von der Standardnorm, die bei einer Sprecherin nahezu durchgehend auftritt, lässt sich als idiolektales Merkmal charakterisieren. Nur wenn eine Abweichung systematisch auftritt und die Verständlichkeit beeinträchtigt ist, so dass sie Irritationen beim Gesprächspartner auslöst, ist eine Auflockerung der Norm bzw. ein Normverlust wahrscheinlich. Dagegen kann eine Abweichung, die eine gewisse Systematik zeigt, bei der die Verständlichkeit aber nicht beeinträchtigt ist, als möglicherweise typisch gesprochen-sprachliches Merkmal des Türkischen zählen. Da jedoch kaum Studien zu gesprochenem Türkisch vorliegen, ist eine solche Einschätzung schwierig.

Grundsätzlich erweist sich der Einfluss des Deutschen als gering und nur in wenigen Fällen kann ein Normverlust vermutet werden. Die von türkischen Lehrer(innen) sowie von Standardsprecherinnen und -sprechern des Türkischen als defizitär bezeichnete Türkischkompetenz bei Jugendlichen in Deutschland ist ebenfalls eine Fehleinschätzung. Meines Erachtens sind es die wenigen Abweichungen vom türkeitürkischen Standard, die letztlich zur Stigmatisierung der Sprecherinnen in der Türkei führen. Die weite Verbreitung des Türkischen in Europa, die hohe grammatische und lexikalische Kompetenz auch der zweiten und dritten Zuwanderergeneration und vor allem der hohe symbolische Wert des Türkischen für die ethnische Zugehörigkeit lassen keine Entwicklung in Richtung 'Sprachverlust' oder 'Sprachwechsel zum Deutschen' erwarten. Die Tendenz geht eher in die umgekehrte Richtung: Türkisch bleibt präsent in Europa und gewinnt an Vitalität.

### 3. Literatur

- Aksu-Koç, Ayhan A./Slobin, Dan I. (1985): The acquisition of Turkish. In: Slobin, Dan I. (Hg.): The crosslinguistic study of language acquisition. Bd. 1. Hillsdale, NJ, S. 839-878.
- Aslan, Sema (2004): Aspekte des kommunikativen Stils einer Gruppe weltläufiger MigrantInnen türkischer Herkunft: die „Europatürken“. In: Deutsche Sprache 32, S. 327-356.
- Aytemiz, Aydın (1990): Zur Sprachkompetenz türkischer Schüler in Türkisch und Deutsch. (= Europäische Hochschulschriften Reihe 21, Linguistik 90). Frankfurt a.M./Bern/New York.
- Backus, Ad/Boeschoten, Hendrik E. (1998): Language change in immigrant Turkish. In: Extra, Guus/Maartens, Jeanne (Hg.): Multilingualism in a multicultural context: Case studies in South Africa and Western Europe. (= Studies in Multilingualism 10). Tilburg, S. 221-236.
- Bechert, Johannes/Wildgen, Wolfgang (1991): Einführung in die Sprachkontaktforschung. Darmstadt.
- Biehl, Jürgen (1987): Sprachlernbedingungen und Zweitspracherwerb türkischer Schüler. Weinheim.
- Bloomfield, Leonard (1953): Language. London.
- Boeschoten, Hendrik E. (1990): Acquisition of Turkish by immigrant children. A multiple case study of Turkish children in the Netherlands aged 4 to 6. Bd. 6. Wiesbaden.
- Boeschoten, Hendrik E. (1998): Codeswitching, codemixing, and code alternation: What a difference. In: Jacobson, Rodolfo (Hg.): Codeswitching worldwide. Berlin, S. 15-24.
- Boeschoten, Hendrik E./Broeder, Peter (1999): Zum Interferenzbegriff in seiner Anwendung auf die Zweisprachigkeit türkischer Immigranten. In: Johanson, Lars/Rehbein, Jochen (Hg.): Türkisch und Deutsch im Vergleich. (= Turcologica 39). Wiesbaden, S. 1-21.
- Brendemoen, Bernt (1998): Turkish dialects. In: Csató/Johanson (Hg.), S. 236-241.
- Cabadağ, Tuncer (2001): Zur Genese einer Diasporavarietät des Türkei-Türkischen: Studie zum Gebrauch der Flexionsendungen zur Tempus- und Modusmarkierung bei Jugendlichen türkischer Herkunft. Univ. Diss. Bielefeld.
- Cindark, Ibrahim (2004): „Die Unmündigen“. Eine soziolinguistische Fallstudie der emanzipatorischen Migranten. In: Deutsche Sprache 32, S. 299-326.
- Cindark, Ibrahim (i. Vorb.): Die Unmündigen – der kommunikative soziale Stil der emanzipierten Migranten. Univ. Diss. Mannheim.

- Cindark, Ibrahim/Aslan, Sema (2002): Kontrastierende Untersuchung zum Stellenwert und Gebrauch des Türkischen in zwei Migrantengruppen. Ms. Mannheim.
- Clyne, Michael (1967): Transference and triggering: Observations on the language assimilation of postwar German-speaking migrants in Australia. Den Haag.
- Csató, Éva Á./Johanson, Lars (1998): Turkish. In: Csató/Johanson (Hg.), S. 203-235.
- Csató, Éva Á./Johanson, Lars (Hg.) (1998): The Turkic languages. London/New York.
- Cummins, Jim (1978): Bilingualism and minority groups. Unveröff. Ms. [Zit. n. Daller (1999)].
- Daller, Helmut (1999): Migration und Mehrsprachigkeit. Der Sprachstand türkischer Rückkehrer aus Deutschland. (= Europäische Hochschulschriften Reihe 21, Linguistik 211). Frankfurt a.M./Berlin/Bern.
- Diebold, Richard A. (1964): Incipient bilingualism. In: Hymes, Dell (Hg.): Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology. New York, S. 495-506.
- Dirim, Inci/Auer, Peter (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken: über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. (= Linguistik – Impulse & Tendenzen 4). Berlin/New York.
- Ediskun, Haydar (1985): Türk Dilbilgisi. Istanbul.
- Ekmekçi, Özden F. (1979): Acquisition of Turkish: A longitudinal study on the early language development of a Turkish child. Austin.
- Ekmekçi, Özden F. (1986): The developmental errors in the pre-school Turkish children's speech. In: Aksu-Koç, Ayhan A./Erguvanlı-Taylan, Eser E. (Hg.): Türk Dilbilimi Konferansı bildirileri, 9-10 Augustos 1984. Proceedings of the Turkish Linguistics Conference, August 9-10, 1984. (= Boğaziçi University Publications 400). Istanbul, S. 249-267.
- Erguvanlı-Taylan, Eser E. (1984): The function of word order in Turkish grammar. Berkeley/Los Angeles.
- Ersen-Rasch, Margarete I. (2001): Türkische Grammatik für Anfänger und Fortgeschrittene. München.
- Extra, Guus/Verhoeven, Ludo T. (Hg.) (1993): Immigrant languages in Europe. Bristol/Clevedon.
- Ferguson, Charles (1959): Diglossia. In: Word 15, S. 325-340.
- Fishman, Joshua A. (1967): Bilingualism with and without diglossia: Diglossia with and without bilingualism. In: Journal of Issues 23, 2, S. 29-38.
- Fritsche, Michael (1980): Der Verlust schriftsprachlicher Fähigkeiten in der Muttersprache. In: Nelde, Peter H. (Hg.): Sprachkontakt und Sprachkonflikt (= ZDL Beiheft 32). Wiesbaden, S. 509-514.

- Fritsche, Michael (1982): Mehrsprachigkeit in Gastarbeiterfamilien. „Deutsch“ auf der Basis der türkischen Syntax. In: Bausch, Karl-Heinz (Hg.): Mehrsprachigkeit in der Stadtregion. Jahrbuch 1981 des Instituts für deutsche Sprache. (= Sprache der Gegenwart 56). Düsseldorf, S. 160-171.
- Füglein, Rosemarie (1999): Kanak Sprak. Unveröff. Dipl.arb. Univ. Bamberg.
- Glück, Helmut (1993): Metzler-Lexikon Sprache. Stuttgart/Weimar.
- Goebel, Hans/Nelde, Peter H./Stary, Zdenek/Wölck, Wolfgang (Hg.) (1996): **Kontaktlinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.** (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 12.1). Berlin/New York.
- Göksel, Asli/Kerslake, Celia (2005): Turkish. A comprehensive grammar. London/New York.
- Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg.
- Grosjean, François (1982): Life with two languages. An introduction to bilingualism. Cambridge/London.
- Grosjean, François (1995): A psycholinguistic approach to code-switching: The recognition of guest words by bilinguals. In: Milroy, Lesley/Muysken, Pieter (Hg.): One speaker, two languages. Cambridge, S. 259-275.
- Haugen, Einar Ingvald (1953): The Norwegian language in America: A study in bilingual behaviour. Bd. 1-2. (= Publications of the American Institute, University of Oslo). Philadelphia.
- Hepsöyler, Ender/Liebe-Harkort, Klaus (1988): Wörter und Begriffe – Lücken im Kindesalter = Verlust der Gleichberechtigung in Beruf und Gesellschaft. Auswertung eines Worttests bei türkischen Migrantenkindern in der Primarstufe – Vergleich mit nichtmigranten Kindern: deutsche Schüler der Bundesrepublik und türkische Schüler in der Türkei. (= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 24). Frankfurt a.M./Bern/New York.
- Hepsöyler, Ender/Liebe-Harkort, Klaus (1991): Muttersprache und Zweitsprache. Frankfurt a.M.
- Hess-Gabriel, Barbara (1979): Zur Didaktik des Deutschunterrichts für Kinder türkischer Muttersprache: eine kontrastivlinguistische Studie. Tübingen.
- Johanson, Lars (1990): Studien zur türkeitürkischen Grammatik. In: Hazai, György (Hg.): Handbuch der türkischen Sprachwissenschaft 1. Wiesbaden, S. 146-301.
- Johanson, Lars (1991): Zur Sprachentwicklung der „Turcia Germanica“. In: Baldauf, Ingeborg/Kreiser, Klaus/Tezcan, Semih (Hg.): Türkische Sprachen und Literaturen. Materialien der ersten deutschen Turkologen-Konferenz. Bamberg, 3.-6. Juli 1987. (= Veröffentlichungen der Societas Uralo-Altaica). Wiesbaden, S. 199-212.
- Johanson, Lars (1992): Strukturelle Faktoren in türkischen Sprachkontakten. (= Sitzungsberichte der Wissenschaftlichen Gesellschaft an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt a.M. 28, 5). Stuttgart.

- Johanson, Lars (1993): Code-copying in immigrant Turkish. In: Extra/Verhoeven (Hg.), S. 197-221.
- Juhász, János (1970): Probleme der Interferenz. München.
- Kallmeyer, Werner/Keim, Inken /Aslan, Sema /Cindark, Ibrahim (2002): Variationsprofile. Zur Analyse der Variationspraxis bei den „Powergirls“. Ms. Mannheim. Internet: [www.ids-mannheim.de/prag/sprachvariation/fgvaria/Variationsprofile.pdf](http://www.ids-mannheim.de/prag/sprachvariation/fgvaria/Variationsprofile.pdf) (Stand: 19.01.09).
- Keim, Inken (1984): Untersuchungen zum Deutsch türkischer Arbeiter. (= Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 50). Tübingen.
- Keim, Inken (2001): Die Powergirls. Aspekte des kommunikativen Stils einer Migrantinnengruppe aus Mannheim. In: Jakobs, Eva-Maria/Rothkegel, Anneli (Hg.): Perspektiven auf Stil. Akten des Kolloquiums zum 60. Geburtstag von Barbara Sandig. (= Reihe Germanistische Linguistik 226). Tübingen, S. 375-400.
- Keim, Inken (2002): Türkischstämmige MigrantInnen in einem „Ausländer-Ghetto“ in Mannheim. Ethnographie eines innerstädtischen Ausländergebiets. Ms. Mannheim.
- Keim, Inken (2007): Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. (= Studien zur Deutschen Sprache 39). Tübingen.
- Klein, Wolfgang (1987): Zweitspracherwerb: eine Einführung. Frankfurt a.M.
- Knapp-Potthoff, Annelie/Knapp, Karlfried (1982): Fremdsprachenlernen und -lehren. Stuttgart.
- Knörzer, Wolfgang (1982): Probleme der Identitätsfindung und Identitätssicherung junger Türken in der Bundesrepublik. In: Coburn-Staeger, Ursula (Hg.): Türkische Kinder in unseren Schulen – Eine pädagogische Herausforderung. Stuttgart, S. 47-66.
- Le Page, Robert Brock/Tabouret-Keller, Andrée (1985): Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity. Cambridge.
- Lewis, Geoffrey (1985): Turkish Grammar. Oxford.
- Lüdi, Georges (1996a): Mehrsprachigkeit. In: Goebel et al. (Hg.), S. 233-245.
- Lüdi, Georges (1996b): Migration und Mehrsprachigkeit. In: Goebel et al. (Hg.), S. 320-327.
- Mackey, William F. (1987): Bilingualism and multilingualism. In: Ammon, Ulrich et al. (Hg.): Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society/Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.1). Berlin/New York, S. 320-327.
- Martinet, André (1963): Grundzüge der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Stuttgart.



- Martin-Jones, Marilyn/Romaine, Suzanne (1986): Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence. In: *Applied Linguistics* 7, 1, S. 26-38.
- Menz, Astrid (1993): Studien zum Türkisch der zweiten deutschlandtürkischen Generation. Unveröff. Mag. arb. Univ. Mainz.
- Merkens, Hans/Schmidt, Folker (2001): Individuation und soziale Identität bei türkischen Jugendlichen in Berlin. Abschlussbericht eines von der Volkswagenstiftung geförderten Projekts. (= Berichte aus der Arbeit des Instituts für Allgemeine Pädagogik – Abt. Empirische Erziehungswissenschaft – der Freien Universität Berlin 34). Berlin.
- Meyer-Ingwersen, Johannes (1975): Einige typische Deutschfehler bei türkischen Schülern. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 5, 18, S. 68-77.
- Meyer-Ingwersen, Johannes/Neumann, Rosemarie/Kummer, Matthias (1977): Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik. Kronberg.
- Meyers-Scotton, Carol (1993): *Duelling languages. Grammatical structure in code-switching*. Oxford.
- Öktem, Ayşe/Öktem, Özcan (1985): Kulturelle Identität, Sozialisation und Sprache bei türkischen Arbeiterkindern in der Bundesrepublik Deutschland. In: Rehbein, Jochen (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation*. (= Kommunikation und Institution 12). Tübingen, S. 70-102.
- Paul, Hermann (1968): *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Tübingen.
- Pfaff, Carol W. (1991): Turkish in contact with German: Language maintenance and loss among immigrant children in Berlin (West). In: *International Journal of the Sociology of Language* 90, S. 97-129.
- Pfaff, Carol W. (1993): Turkish language development in Germany. In: *Extra/Verhoeven* (Hg.), S. 119-157.
- Pfaff, Carol W./Savaş, Tülay (1988): Language development in a bilingual setting: The acquisition of Turkish in Germany. In: Koç, Sabri (Hg.): *Studies on Turkish Linguistics: Proceedings of the Fourth International Conference on Turkish Linguistics, 17-19 August, 1988*. Ankara, S. 351-386.
- Pfaff, Carol W. et al. (1992): *Natürlicher bilingualer Spracherwerb von KiTa-Kindern: Vom Krippenalter bis zu den ersten Grundschuljahren. Arbeitsberichte I-V: 1987 bis 1992*. Berlin.
- Preibusch, Wolfgang (1992): Die deutsch-türkischen Sprachenbalancen bei türkischen Berliner Grundschulern. Eine clusteranalytische Untersuchung. (= Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik 495). Frankfurt a.M. u.a.
- Puritz, Ulrich (1998): Sexy „Kanakanke“. In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Meyer, Meinert A. (Hg.): *Pluralität und Bildung*. Opladen, S. 25-41.
- Rehbein, Jochen (1985): *Diskurs und Verstehen: zur Rolle bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache*. (= Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 1). Hamburg.

- Rehbein, Jochen (1987): Sprachloyalität in der Bundesrepublik? Ausländische Kinder zwischen Sprachverlust und zweisprachiger Erziehung. (= Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 26). Hamburg.
- Romaine, Suzanne (1989): Bilingualism. Oxford.
- Sarı, Maksut (1995): Der Einfluss der Zweitsprache (Deutsch) auf die Sprachentwicklung türkischer Gastarbeiterkinder in der Bundesrepublik Deutschland. (= Europäische Hochschulschriften Reihe 21, Linguistik 153). Frankfurt a.M./New York.
- Schwenk, Helga (1988): Das Sprachvermögen zweisprachiger türkischer Schüler. Tübingen.
- Selting, Margret (1995): Der 'mögliche Satz' als interaktiv relevant syntaktische Kategorie. In: Linguistische Berichte 158, S. 298-325.
- Skutnabb-Kangas, Tove/Toukomaa, Pertti (1976): Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. (= University Research Report 15). Tampere.
- Slobin, Dan Isaac (1986): The acquisition and use of relative clauses in Turkic and Indo-European languages. In: Slobin, Dan Isaac/Zimmer, Karl (Hg.): Studies in Turkish linguistics. Amsterdam/Philadelphia, S. 273-294.
- Stienen, Angela/Wolf, Manuela (1991): Integration – Emanzipation: Ein Widerspruch. Kritische Analyse sozialwissenschaftlicher Konzepte zur „Flüchtlingsproblematik“. Saarbrücken.
- Tekinay, Alev (1982): Deutsche Einflüsse im Türkischen von Arbeitsmigranten. In: Deutsch Lernen 7, 3, S. 72-79.
- Treffers-Daller, Jeanine (1991): Towards a uniform approach of code-switching and borrowing. In: Papers for the Workshop on Constraints, Conditions and Models. Strasbourg, S. 257-279.
- Verhoeven, Ludo T./Boeschoten, Hendrik E. (1986): First language acquisition in a second language submersion environment. In: Applied Psycholinguistics 7, S. 241-255.
- Weinreich, Uriel (1953): Languages in contact: Findings and problems. (= Publications of the Linguistic Circle of New York 1). New York.
- Weinreich, Uriel (1977): Sprachen in Kontakt. München.
- Wilpert, Czarina/Morokvasic, Mirjana (1983): Bedingungen und Folgen internationaler Migration: Berichte aus der Forschung zu Migrationsbiographien von Familien, Jugendlichen und ausländischen Arbeiterinnen. (= Soziologische Forschung 8). Berlin.
- Yakut, Atilla (1981): Sprache der Familie: Eine Untersuchung des Zweitspracherwerbs der türkischen Gastarbeiterfamilien in der Bundesrepublik Deutschland. Tübingen.
- Zaimoğlu, Feridun (1995): Kanak Sprak. 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft. Hamburg.

#### 4. Transkriptionskonventionen

Ja  aber		simultane Äußerungen stehen übereinander; Anfang und
nein nie mals		Ende werden auf den jeweiligen Textzeilen markiert.
+		unmittelbarer Anschluss/Anklebung bei Sprecherwechsel
*		kurze Pause (bis max. ½ Sekunde)
**		etwas längere Pause (bis max. 1 Sekunde)
=		Verschleifung (Elision) eines oder mehrerer Laute zwischen Wörtern
/		Wortabbruch
(... ...)		unverständliche Sequenz (drei Punkte = eine Silbe)
↑		steigende Intonation (z.B. <i>kommst du mit</i> ↑)
↓		fallende Intonation (z.B. <i>jetzt stimmt es</i> ↓)
–		schwebende Intonation (z.B. <i>ich sehe hier</i> –)
“		auffällige Betonung (z.B. <i>aber ge“rn</i> )
:		auffällige Dehnung (z.B. <i>ich war so: fertig</i> )
←immer ich→		langsamer (relativ zum Kontext)
→immer ich←		schneller (relativ zum Kontext)
>vielleicht<		leiser (relativ zum Kontext)
<manchmal>		lauter (relativ zum Kontext).