



Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.):

Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft

Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund



Interdisziplinäres Symposium
vom 06. bis 07. Februar 2012
im Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Bielefeld

Juli 2013

Universität Bielefeld
Universitätsstr. 25
33615 Bielefeld

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.d-nb.de> abrufbar.

DOI: 10.2390/biecoll-mehrspr2013_11

Bielefeld 2013

Alle Rechte vorbehalten.

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

Inhalt

Vorwort der Herausgeberinnen und des Herausgebers

DaZ an der Hochschule oder: wie sich Mehrsprachigkeit für Wissenschaft und Gesellschaft bei Studierenden mit Migrationshintergrund entfalten kann..... 1

Mehrsprachigkeit in der globalisierten Gesellschaft und ihre Relevanz für Forschung und Lehre

Katarina Wagner & Claudia Maria Riehl

Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale..... 1

Yasemin Karakaşoğlu

Interkulturelle Öffnung als Rahmen hochschulpolitischer Maßnahmen (nicht nur) zur Unterstützung des Studienerfolgs von Studierenden mit Migrationshintergrund..... 9

Mark Becker

Bildungsaufstieg unterstützen: ‚Chance hoch 2 – das Programm für Bildungsaufsteiger/-innen‘..... 19

Potenzial und Entfaltung von Migranten im tertiären Bildungsbereich: Forschungsergebnisse aus soziologischer und psychologischer Perspektive

Haci Halil Uslucan

Psychologische Bedingungen des Bildungserfolgs von Migranten..... 29

Hannah Burger, Joanna Pfaff-Czarnecka & Patricia Pielage

Heterogenität an der Universität – Studieren mit Migrationshintergrund. Skizze eines Forschungsprojekts..... 37

Lisa Unger-Fischer

Das Secondos-Programm der Universität Regensburg..... 51

Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache für die Domäne Wissenschaftskommunikation

Kirsten Schindler

Texte beurteilen – Feedback geben. Kompetenzen für Lehramtsstudierende..... 57

Inger Petersen

Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden..... 69

Sonja Zimmermann & Ellen Rupprecht

Typisch DaZ? – Ein Vergleich schriftlicher Leistungen von Studierenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache..... 81

Jutta Çıkar

Fordern, Fördern und Zertifizieren. Türkischkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund..... 91

Christoph Schroeder & Meral Dollnick	
Mehrsprachige Gymnasiasten mit türkischem Hintergrund schreiben auf Türkisch.....	101
Elke Langelahn, Heike Brandl & Emre Arslan	
„Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund“ an der Universität Bielefeld.....	115
Autorinnen und Autoren.....	135

Erschienen in: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld, 101-114. http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2013/5274/index_de.html.

Mehrsprachige Gymnasiasten mit türkischem Hintergrund schreiben auf Türkisch

Christoph Schroeder, Meral Dollnick, Potsdam

Dieser Beitrag beschreibt die sozialen Bedingungen des türkischen Schriftspracherwerbs in der sprachlichen Minderheitssituation in Deutschland und diskutiert strukturelle Konsequenzen dieser spezifischen Erwerbssituation anhand von Beispielen aus schriftlichen türkischen Texten von zweisprachigen Gymnasiasten der 12. Klasse. Dies hat besondere Konsequenzen für die Förderung türkischer Schriftlichkeit in der Schule und auch an der Hochschule.¹

Teil 1 führt zunächst einige allgemeine Begriffe der Schriftsprachlichkeit und des Schriftspracherwerbs ein, die anschließend auf die sozialen Bedingungen des türkischen Schriftspracherwerbs in der sprachlichen Minderheitssituation in Deutschland angewendet werden. Teil 2 gibt einen allgemeinen Überblick über die Texte, die hier zur Untersuchung vorliegen. Teil 3 identifiziert Strategien der Verschriftlichung, die diese Texte kennzeichnen, und Teil 4 diskutiert einige Konsequenzen für einen weiterführenden Türkischunterricht.

1 Vorüberlegungen

Register

Prinzipiell sind Einzelsprachen wie Deutsch, Afrikaans, Türkisch, Chinesisch u.a. Abstraktionen; man muss sie eigentlich als Bündel mehr oder weniger übereinstimmender sprachlicher Erscheinungsformen, das heißt als Varietäten, beschreiben.

Uns interessieren hier solche Varietäten einer Sprache, die mit der sprachlich zu bewältigenden sozialen Situation korrelieren. Wir nennen sie nach Maas (2008, 2010) *Register*. Maas unterscheidet zwischen drei sozial-situativen Typen in den Dimensionen der „Intimität“ und „Formalität“, nämlich der formalen

¹ Eine Vorfassung dieses Aufsatzes haben wir auf der Tagung „Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft“ am 7. Februar 2012 präsentiert. Wir danken den Tagungsteilnehmern wie auch dem Herausgebersteam dieses Bandes für kritische Nachfragen und Korrekturen. Ebenfalls Dank geht an Yazgöl Şimşek, die die Daten und ihre Interpretation intensiv mit uns diskutiert hat. Natürlich bleibt die Verantwortung für Fehler und Nachlässigkeiten bei uns.

Öffentlichkeit der gesellschaftlichen Institutionen auf der einen Seite und dem informellen alltäglichen Umgang miteinander auf der Arbeit, der Straße, dem Markt, bis hin zum intimen Bereich des sprachlichen Umgangs miteinander in der Familie oder im Freundeskreis:

Tab. 1: Registerdifferenzierung nach Maas (2008, 2010)

		Formalität	
		- (informell)	+ (formell)
Intimität	- (öffentlich)	Markt, Straße ...	gesellschaftliche Institutionen
	+ (intim)	Familie, Peers ...	

Die Unterscheidung zwischen dem intimen, dem informell-öffentlichen und dem formell-öffentlichen Register bildet sich im Individuum mit der Sozialisation heraus: Es erwirbt in der Familie das intime Register, mit dem Aufwachsen erweitern sich die sozialen Bezüge auf die informelle Öffentlichkeit, der Schuleintritt markiert den Erwerbsbeginn des formalen Registers.

(Konzeptionell) mündlich und schriftlich, orat und literat

Die Unterscheidung zwischen dem formalen und den informellen Registern ist insofern nicht deckungsgleich mit der medialen Unterscheidung zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache, als dass man prinzipiell in allen Registern mündlich und schriftlich kommunizieren kann. Hier hilft das von Koch und Österreicher (1994) geprägte Begriffspaar der konzeptionellen Mündlichkeit (medial schriftlich oder mündlich im informellen Register) gegenüber der konzeptionellen Schriftlichkeit (medial mündlich oder schriftlich im formalen Register) weiter. Es handelt sich hier um ein Begriffspaar, das die soziale Konzeptionalisierung der Kommunikationssituation durch die Kommunikationspartner beschreibt (d.h. Sprache der [sozialen] Nähe versus Sprache der [sozialen] Distanz, vgl. Koch; Österreicher 1994). Die konzeptionelle Schriftlichkeit (gegenüber konzeptioneller Mündlichkeit) des formalen Registers bedeutet damit eine spezielle Form der Sprachpraxis. Diese ist nach Maas (2008: 346)

- *kognitiv* dadurch gekennzeichnet, dass der Sprecher/Schreiber sich der Sprache bedient, um seine Gedanken nicht nur auszusprechen, sondern auch um sie zu bearbeiten und weiterzuentwickeln: Schrift ist ein ‚externer Speicher‘, den man monologisch redigieren kann,
- *kommunikativ* durch dezentrierte Kommunikation gekennzeichnet, diese ist nicht durch die Äußerungssituation selbst, sondern wiederum symbolisch, durch Textnormen kontrolliert,
- *strukturell* durch eine verlangsamte Sprachproduktion und einen Fokus auf die sprachliche Form gekennzeichnet; eine höhere Ausgebautheit, d.h. Komplexität, Elaboriertheit und Differenziertheit der sprachlichen Formen ist die Folge.

Um die sprachstrukturelle Unterscheidung zwischen konzeptioneller Schriftlichkeit und konzeptioneller Mündlichkeit zu fassen, verwendet Maas (2008, 2010) das Begriffspaar *orat* und *literat*, das Pole in einem Kontinuum der Ausgebautheit sprachlicher Formen bezeichnet. Die Tabelle auf der folgenden Seite skizziert einige allgemeine Merkmale stärker orater und stärker literater Strukturen:

Tab. 2: Das Kontinuum der Ausgebautheit sprachlicher Formen

stärker literat	↔	stärker orat
<ul style="list-style-type: none"> • keine Diskurs- und Adressierungsformen • Explizitformen • hohe lexikalische Dichte • Informationsverdichtung auf Satz- und Phrasenebene • explizite Satz- und Phrasenstrukturierung 		<ul style="list-style-type: none"> • strukturierender Einsatz dieser Formen • Reduktionen, Verschleifungen • geringe lexikalische Dichte • Ausgrenzung von Informationseinheiten • Strukturierung durch Intonation

stärker literat	↔	stärker orat
<ul style="list-style-type: none"> • Hypotaxe, Syndese • morphosyntaktische Formen der Distanz und Impersonalisierung • textuelle Referenz • textbezogene Planungselemente 		<ul style="list-style-type: none"> • Parataxe, Asyndese • hier – jetzt – ich • deiktische Referenz • Interlokutor-bezogene Planung

Es ist klar, dass die einzelsprachlichen Realisierungen dieser Merkmale je nach den typologischen Eigenschaften von Sprachen unterschiedlich ausfallen müssen. Bei den beiden Sprachen, die uns hier vorrangig interessieren, nämlich Türkisch und Deutsch, finden sich beispielsweise bei den literaten Strukturen große Unterschiede in den Strategien der Subordination (Hypotaxe), in Strategien der Satzverknüpfung, in der Bedeutung von Temporal- und Aspektmarkierungen für die Textsortendifferenzierung sowie bei den Bindungs-, Impersonalisierungs- und Kohärenzstrategien:

Tab. 3: Literate Strukturen – Türkisch versus Deutsch

mehr literat – Türkisch	versus	mehr literat – Deutsch
Hypotaxe durch infinite Subordination		Hypotaxe durch finite Subordination
geringere funktionale Bedeutung von Konnektoren		größere funktionale Bedeutung von Konnektoren
hohe Bedeutung von TMA ² -Markierungen in der Textsorten-Differenzierung		TMA ohne große Bedeutung in der Textsorten-Differenzierung
unterschiedliche Bindungs-, Impersonalisierungs- und Kohärenzstrategien: gebundene Morpheme (Türkisch) versus Funktionswörter (Deutsch)		

Aber auch für die medial schriftliche Dimension der konzeptionellen Schriftlichkeit gelten einzelsprachlich unterschiedliche Regularitäten – nämlich bei der Orthographie. Orthographie bedeutet immer einen ganz bestimmten analytischen Zugriff auf die jeweilige Sprache. Obwohl sich sowohl Türkisch als auch Deutsch – mit bestimmten Sonderformen und mit wenigen unterschiedlichen Phonem-Graphem-Zuordnungen – des romanischen Alphabets bedienen, existieren einige wesentliche Unterschiede, die auch auf die unterschiedlichen Typologien zurückführbar sind. So hat die wortinitiale Majuskel in beiden Sprachen eine satzbezogene Funktion, indem sie den Satzbeginn kennzeichnet. Satzintern aber hat sie im Deutschen auch eine phrasenbezogene (und damit syntaktische) Funktion, indem sie den Nukleus einer Nominalphrase markiert, während sie im Türkischen eine semantische Funktion hat, indem sie adjektivisch, substantivisch oder adverbial verwendete Eigennamen kennzeichnet. Und bei der Wortschreibung hat das Türkische insgesamt eine stärkere phonematische Orientierung, allerdings mit wichtigen Ausnahmen, während das Deutsche ein stärkeres Gewicht auf Verschriftungen legt, die nicht phonematisch, sondern morphologisch oder silbenstrukturell orientiert sind (vgl. Schroeder 2007).

Register, Migration und Mehrsprachigkeit

Was bedeutet das bisher Ausgeführte nun in der Situation der durch Migration zustande gekommenen Mehrsprachigkeit in Deutschland?

Kinder, die eine andere Sprache als Deutsch als Familiensprache haben, erwerben zunächst umgangssprachliche (und häufig kontaktinduzierte) Varietäten ihrer jeweiligen Familiensprachen in dem intimen Register. Wie weit das informell-öffentliche Register (auch) in der jeweiligen Sprache erworben wird, ist von der Vitalität der jeweiligen Sprache im informell-öffentlichen sozialen Raum abhängig. Spätestens mit dem Schuleintritt beginnt die überwiegende Dominanz des Deutschen, zumindest im formalen Register.

² TMA: Tempus/Modus/Aspekt, vgl. die Abkürzungsliste auf Seite 114.

Einerseits zeigt diese Konstellation Unterschiede zu einsprachig aufwachsenden Kindern insofern auf, indem der Erwerb des formalen Registers (im Deutschen) eben nicht auf dem Erwerb des intimen und informell-öffentlichen Registers aufbaut: Das formale Register ist bei Kindern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch keine ‚Ausbauf orm‘ des informellen Registers, sondern es ist eine andere Sprache. Diese Konstellation hat natürlich auch Konsequenzen für den Registererwerb in der Familiensprache: Erworben wird das intime Register, vielleicht auch Elemente des informell-öffentlichen Registers. Der Erwerb des formellen Registers in der Familiensprache ist jedoch nicht gesellschaftlich vorgesehen, sondern mit spezifischen Anstrengungen verbunden:

- entweder in Form eines individuellen Engagements der Eltern und des Kindes
- oder in Form eines Engagements einer Migrantengruppe, die für ihre Kinder einen Unterricht (am Nachmittag oder am Wochenende) in ihrer Sprache einrichtet,
- oder auch institutionalisiert, z.T. mithilfe konsularischer Behörden der jeweiligen Ländervertretungen (so es sie gibt)
 - in Form eines Herkunftssprachenunterrichts, in der Sekundarstufe auch eines Herkunftssprachenunterrichts anstelle einer zweiten Fremdsprache,
 - in Form eines bilingualen Unterrichts, meist nur in bestimmten Abschnitten der Schullaufbahn, z.B. als bilinguale Alphabetisierung, als bilinguale Grundschule oder als bilingualer Zweig einer Sekundarschule,
 - oder, sehr selten, auch in Form einer bilingualen Privatschule.

Wie immer diese Anstrengungen auch aussehen, es bleibt aufgrund der gesellschaftlichen und sprachpolitischen Machtverhältnisse in Deutschland dennoch zu erwarten, dass das formale Register des Deutschen vor dem formalen Register und vollständiger als das formale Register anderer Sprachen erworben wird und dass es häufiger verwendet wird, kurz, dass es *dominant* ist.

Türkisch (in Deutschland)

Wenn wir das bisher Gesagte nun auf den Erwerb und die Verwendung einer der vitalsten Migrantensprachen in Deutschland, nämlich das Türkische anwenden, so lässt sich wiederum verallgemeinernd feststellen, dass der Spracherwerb in den informellen Registern durchaus stattfindet, in den Familien, im türkischen Verwandten- und Bekanntenkreis und je nach Wohnbezirk auch im informell-öffentlichen Register in den Geschäften, auf der Straße, auf dem Markt und passiv durch die Medien. So ist das Türkische in Deutschland zunächst konzeptionell mündlich und steht von Anfang an unter dem Einfluss des Deutschen, das den Kindern schon im Kindergarten, durch das Fernsehen und andere Einflüsse ihrer deutschsprachigen Umwelt vermittelt wird; spätestens ab Schuleintritt wird auch das formale Register des Deutschen dominant.

Diese mehrsprachige Konstellation hat eine Reihe von strukturellen Konsequenzen. So können wir zum einen davon ausgehen, dass die oraten Strukturen des Türkischen durchaus präsent sind. Gleichzeitig stehen den Sprechern des Türkischen die Ressourcen des Deutschen zur Verfügung, die sie in Code-Mischung und Code-Wechsel und im Transfer von Strukturen nutzen.³ Zusammen mit anderen Dynamiken des Sprachkontakts führt dies wiederum zu morphosyntaktischen Unterschieden des ‚Deutschland-türkischen‘ gegenüber dem Türkei-türkischen.⁴

Daneben stehen jedoch auch begrenzt schulische Angebote zum Erwerb des formalen Registers im Türkischen zur Verfügung und werden genutzt (vgl. Schroeder 2003).

Ein weiterer und in seinen Konsequenzen möglicherweise zu wenig beachteter Faktor, der nicht das Türkische selbst, sondern das Verhältnis der Sprecherinnen und Sprecher vor allem der zweiten und dritten Generation zu ihrer Sprache betrifft, ist der der Unsicherheit in Bezug auf ihre Türkischkompetenzen. Sie nährt sich aus zwei öffentlichen Diskursen, nämlich zum einen aus den Diskursen über Zweisprachigkeit in der deutschen Öffentlichkeit, zum anderen aber auch aus den Diskursen über Türkisch in der türki-

³ Siehe u.a. die in Jørgensen 2003 veröffentlichten Beiträge und besonders Dirim 2009 als eine der wenigen Veröffentlichungen, die sich mit Konsequenzen für die Schriftlichkeit befassen.

⁴ Siehe u.a. Backus et al. 2010, Doğruöz; Backus 2009, Karakoç; Rehbein 2004, Boeschoten 2000, Rehbein 2001. Vgl. aber Şimşek; Schroeder (2011: 210): „Es herrscht jedoch [...] keine Einigkeit darüber, inwieweit diese Veränderungen für die Existenz einer Varietät wie Deutschlandtürkisch sprechen und als Evidenz dafür angesehen werden können, dass eine solche Varietät – mit stabilen Veränderungen gegenüber dem Türkei-türkischen – bereits vorliegt.“

schen Gemeinschaft: Mit dem populären Mythos der doppelten Halbsprachigkeit werden in den Augen der deutschen Medienöffentlichkeit, leider manchmal auch der wissenschaftlichen Öffentlichkeit, die Sprachkompetenzen insbesondere türkischer Jugendlicher in Deutschland gekennzeichnet, und dieser Mythos spricht ihnen ihre Deutsch- als auch ihre Türkischkenntnisse ab.⁵ Der defizitäre Blick auf die Zweisprachigkeit, den dieser Mythos transportiert, wird auf der türkischen Seite durch die Übernahme der unheiligen Allianz des (Türkei-) türkischen Diskurses der Identität zwischen Sprache und Gemeinschaft (*Türkçemiz* „unser Türkisch“) mit dem schriftsprachlichen Verständnis von *anadil* „Muttersprache“ (Schroeder 2006) in die Migrationssituation unterstützt. Vereinfacht gesagt, entsteht damit eine eingängige Logik: Wer kein gutes (schriftsprachliches) Türkisch kann, beherrscht seine Muttersprache nicht, und wer seine Muttersprache nicht kann, dessen türkische Identität kann angezweifelt werden. Diese Logik stützt das Monopol der Türkischkompetenz als Kapital der intellektuellen Führungselite der ersten Generation der türkischen Gemeinschaft in Deutschland und wertet die Türkischkenntnisse der jüngeren Generationen ab (Schroeder 2003).

2 Explorative Analyse türkischer Schülertexte: Einstieg

Daten

Auf Grundlage der vorangegangenen theoretischen Überlegungen sollen nun die Ergebnisse einer explorativen Analyse von türkischen Texten von 30 Zwölfklässlern (13 weibl., 17 männl.) einer Berliner Oberschule mit einem hohen Anteil (über 90 %) an mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern vorgestellt werden.⁶ Wir untersuchen die Texte mit der zentralen Frage, welche auf der Strukturebene erkennbaren Strategien die Schülerinnen und Schüler verfolgen, wenn sie einen schriftlichen Text in ihrer Familiensprache verfassen.

Wie aus einem die Texterhebung begleitenden Fragebogen zum sozialen und sprachenbiografischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler deutlich wird, ist der Großteil der Schülerinnen und Schüler in Deutschland geboren; ihre Schulsprache, Mediensprache, Familiensprache, Lebensumgebung und ihre gesamte sprachliche Interaktionswelt ist in zwei (Deutsch, Türkisch), bei drei Schülern in drei Sprachen (Deutsch, Türkisch, Kurdisch) organisiert. Mit Ausnahme eines Schülers, der mit ca. zwölf Jahren nach Deutschland immigrierte und sechs Jahre die Schule in der Türkei besuchte, sind sie Kinder der ersten und zweiten Generation von Migranten aus der Türkei. Acht von ihnen hatten keinen schulischen Türkischunterricht, weder in der Grundschule (1. bis 6. Klasse) noch in der Sekundarstufe. Vier haben am muttersprachlichen Türkischunterricht in der Grundschule teilgenommen, nicht jedoch am weiterführenden Türkischunterricht in der Sekundarstufe (anstelle der 2. Fremdsprache, ab der 7. Klasse). Die achtzehn übrigen hatten Türkischunterricht in der Sekundarstufe, drei von diesen auch in der Grundschule.

Allgemeine Beobachtungen

Die Texte der Gymnasiasten zeigen bezüglich der Textlänge, unabhängig von der Textart, sehr große individuelle Unterschiede: Der längste Text besteht aus 159, der kürzeste aus 31 Wörtern (Mittelwert: 85 Wörter).

In den Texten sind relativ gute orthographische Kenntnisse auszumachen, d.h. die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler beherrscht die Orthographie des Türkischen. Die auftauchenden Fehlerarten sind mit bestimmten Ausnahmen (s.u.) auch bei Gleichaltrigen in der Türkei zu beobachten (vgl. Menz; Schroeder 2008, Menz; Schroeder [erscheint]). So werden die Explizit- und morphologischen Konstantenschreibungen, die die türkische Orthographie vorgibt, größtenteils beherrscht. Wohl hat bei der Entwicklung guter or-

⁵ Siehe die entsprechende kritische Analyse von Wiese 2010.

⁶ Die Texte wurden im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und ihrer französischen Partnerorganisation ANR geförderten Projekts MULTILIT („Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Kompetenzen in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen mit türkischem Hintergrund in Frankreich und Deutschland“) erhoben. In MULTILIT werden mündliche und schriftliche Texte mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher der 5., 7., 10. und 12. Klassenstufen in ihrer Familiensprache (z.T. Türkisch, z.T. Türkisch und Deutsch/Französisch, z.T. Türkisch, Deutsch/Französisch und Kurdisch), ihrer Umgebungs- und Schulsprache (Deutsch bzw. Französisch) sowie in ihrer ersten Fremdsprache Englisch erhoben. Für eine eingehendere Projektdarstellung sei auf die Internetseite <<http://www.uni-potsdam.de/daf/projekte/multilit.html>> verwiesen (07.01.2013).

thographischer Kenntnisse der Unterricht in Türkisch, dem der Großteil der Schülerinnen und Schüler folgten, ebenso Anteil wie die aus den Angaben im Fragebogen ersichtliche Lektüre türkischer Zeitungen und Zeitschriften sowie Bücher. Allerdings scheint es einen (erwartbaren) quantitativen Unterschied zu Texten aus der Türkei zu geben: Schülerinnen und Schüler in der Türkei machen weniger orthographische Fehler.

Als orthographische Abweichungen, die in vergleichbaren Texten in der Türkei *nicht* vorkommen, zeigt sich zum einen die Kleinschreibung von adjektivischen Eigennamen (z.B. **<türk arkadaşım>* statt korrekt *<Türk arkadaşım>* „mein türkischer Freund“). Diese Schreibung ist insofern interessant als dass sie anzeigt, dass der entscheidende Unterschied zwischen Deutsch und Türkisch in der Regelung der satzinternen Groß- und Kleinschreibung beherrscht wird (s.o.), nur eben die ‚Wirkungskraft‘ der türkischen Regelung der Großschreibung von Eigennamen nicht, die eben nicht nur auf substantivische, sondern auch auf adjektivisch und adverbial gebrauchte Eigennamen angewendet wird. Ein weiterer Bereich der systematischen orthographischen Andersschreibung in den Schülertexten ist die Nichtverwendung von Diakritika. Diese darf nicht pauschal auf mangelndes Wissen um die türkischen Diakritika (*<ç/C>*, *<ş/Ş>*, *<ğ/Ğ>*, *<ı>* und *<İ>*) zurückgeführt werden; vielmehr scheint es, dass die Schüler sich angeeignet haben, was auch geübte Schreiberinnen und Schreiber des Türkischen (vor allem außerhalb der Türkei) dann praktizieren, wenn die Tastatur des elektronischen Schreibgeräts, das ihnen zur Verfügung steht, die Diakritika nicht aufweist: Sie schreiben die Basisversionen ihrer Grapheme, nämlich *<c/C>* statt korrekt *<ç/Ç>*, *<s/S>* statt korrekt *<ş/Ş>*, *<g/G>* statt korrekt *<ğ/Ğ>*, *<i>* statt korrekt *<ı>* und *<I>* statt korrekt *<İ>*.⁷ An keiner Stelle nämlich finden wir in den Schülerschreibungen Versuche, deutsche Phonem-Graphem-Zuordnungen anstelle der Diakritika einzusetzen, etwa *<sch/Sch>* für stimmlos-palatal [ʃ], was im türkischen Alphabet eben durch *<ş/Ş>* wiedergegeben wird, oder gar *<tsch/Tsch>* anstelle von *<ç/Ç>* als graphischer Widergabe von [tʃ].

Lediglich an zwei Stellen finden wir bei den Phonem-Graphem-Zuordnungen systematische Unterschiede zu Texten aus der Türkei, nämlich bei Inkonsistenzen der Verwendung des türkischen *<z>*, das den stimmhaften Dental [z] und nicht, wie im Deutschen, den Affrikat [ts] repräsentiert, und, seltener, bei der Verwendung des türkischen *<v>*, das den stimmhaften labialen Frikativ [v] repräsentiert, der in der deutschen Orthographie durch *<w>* wiedergegeben wird.

Die Kerngrammatik des Türkischen scheint weitgehend beherrscht und die Deutschland-türkischen morphologischen Besonderheiten, die Şimşek und Schroeder (2011: 212f.) bei jüngeren Schülerinnen und Schülern beobachten, tauchen nicht auf.⁸

Eine Besonderheit der schriftlichen Texte besteht darin, dass in ihnen kaum Sprachmischungen vorkommen. Lexikalische Lücken werden mit Passepartout-Wörtern, Redundanzen und Neologismen bewältigt. Das häufigste Passepartout-Wort ist hierbei das im mündlichen Sprachgebrauch der (Türkei-) türkischen Umgangssprache auch als diskursorganisierende Form eingesetzte (*bir*)şey („Ding/Dings“) (vgl. Şimşek 2011, Schroeder 2002):

- (1) HAC_we9
Başkasının düşürdüğü birşey,
andere/r-POSS-GEN fallen-KAUS-PRT-POSS ein.Ding
ister para, ister başka birşey olsun,
sei.es Geld sei.es anderes ein.Ding sein-OPT
almak, çok yanlış birşeydir.
nehmen-INF sehr falsch ein.Ding-FAKT
„Etwas (wörtl.: „ein Ding“) zu nehmen, das jemand fallen gelassen hat, ist, ob es Geld oder (ob es) ein anderes Ding ist, ist eine sehr falsche Sache (wörtl.: „ein sehr falsches Ding“).“

⁷ Im Übrigen erleben die Schülerinnen und Schüler diese ‚Basisverschriftung‘ tagtäglich in der Verschriftung ihrer Namen im formalen (deutschen) Kontext, wo *<İsil>* zu *<Isil>*, *<Ayşe>* zu *<Ayse>* und *<Erdoğan>* zu *<Erdoğan>* wird.

⁸ Şimşek und Schroeder (2011) sprechen insbesondere Veränderungstendenzen in der adverbialen Morphologie an sowie Phänomene im Zusammenhang mit der Verwendung des Possessivsuffixes und der Vokalepenthese.

⁹ In den Beispielen wird stets die originale Rechtschreibung der Texte wiedergegeben. Bei den Herkunftsangaben stellen die ersten drei Kapitale das Kürzel des Pseudonyms an; ‚we‘ bzw. ‚wn‘ nach dem Unterstrich bezeichnen Medium und Textsorte (*written expository* bzw. *written narrative*). In der Interlinearisierung orientieren wir uns an den *Leipzig Glossing Rules* (vgl. <http://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>; 23.09.2012), nehmen jedoch keine Hyphenabtrennung der Morpheme in der Originalzeile vor. Die Liste auf Seite 13 schlüsselt die verwendeten Kürzel auf.

Einige Schülerinnen und Schüler verwenden als Passepartout-Wort *olay* („Ereignis/Phänomen“), das als literate Alternative zu *şey* angesehen werden kann, vgl.:

(2) YAS_wn

Gördüğümüz kısa filmde okulda gelişmiş olan *olaylar* gördük.

Bunlar genellikle okul yaşamında gelişen *olaylardır*. Her gencin okul yaşamını hatırladığında bunlara benzer *olaylar* gözükmetedir. Kopya çekmek sınıflarda tanınmış bir *olaydır* ve burada insanların karakterleri gözönüne gelmektedir.

„In dem kurzen Film, den wir gesehen haben, haben wir *Ereignisse* gesehen, die sich in der Schule entwickelten. Dies sind meist *Ereignisse*, die sich im Schulleben entwickeln.

Spicken ist ein *Ereignis*, das man in der Klasse kennt und hierbei wird der Charakter dieser Leute deutlich.“

Die Schülerinnen und Schüler scheinen keine besonderen Schwierigkeiten mit textuellen Makrostrukturen haben: Hier dient vermutlich das literate Wissen aus dem Deutschen als transferierbare Ressource.¹⁰

3 Strategien der Verschriftlichung

Wir wenden uns nun unserer zentralen Frage nach den auf der Strukturebene erkennbaren Lösungsstrategien bei der Verschriftlichung der Texte zu. Es lassen sich drei Strategien identifizieren, die nachfolgend anhand von Beispielen erläutert werden, nämlich:

- Einsatz orater Strukturen
- normsprachlich literater Sprachausbau
- nicht normsprachliche literate Strukturen

Orate Strukturen

Eine Strategie der Schülerinnen und Schüler ist es, sich der Aufgabenstellung in Bezug auf die literate Strukturierung zu entziehen und stattdessen orate Strukturen zu verwenden. So finden wir Reihungen kurzer Sätze mit geringer Informationsdichte, siehe (3), und parataktische Satzverknüpfungen mit wenig overtem Verknüpfungsmaterial und geringer semantischer Spezifität wie *ve* „und“ oder dem synthetisch ausgedrückten Konjunktiv, in (4) verstärkt durch die (parataktische) Konjunktion *eğer* „wenn“:

(3) OMU_wn

Okulda yaşana bilecek kötü olan olaylardır.

Schule-LOK leben-ABIL-FUT schlecht sein-PRT Ereignis-PL-FAKT

Kavga etmek gibi, dışlanmak gibi.

Streit machen-INF wie ausschließen-PASS-INF wie

„Das sind (solche) schlechten Sachen, die man in der Schule erleben kann. Wie Streiten und Ausgeschlossen Werden.“

(4) KEN_we

Öğretmen yakalarsa eğer kötü olur

Lehrer erwischen-AOR-KONJ wenn schlecht sein-AOR

ve kötü not alırsın ve önceden uzun süre

und schlecht Note bekommen-AOR.2SG und vorher-ABL lange Zeit

hazırladığın kopya kağıdı çöpe gider.

vorbereiten-PRT-POSS.2SG Kopie Papier-POSS Müll-DAT gehen-AOR

„Wenn der Lehrer einen erwischt, dann wird es schlimm und du bekommst eine schlechte Note und der Spickzettel, den du vorher langwierig vorbereitet hast, geht in den Müll.“

Auch finden wir Planungsspuren in den Texten, in Form von Satzabbrüchen und ‚austrudelnden‘ Sätzen, siehe (5), und in Form von postverbaler Setzung von Hintergrundmaterial oder topikalem Material, siehe (6).

¹⁰ Siehe jedoch Uluçam 2007 zu den türkischen akademischen Texten von bilingualen Studierenden.

- (5) NES_wn
Gördüğümüz gibi, dışlamakta ve dışlanmakta okulda olan birşey ve birçok haksız hareketlerle [*eingeschoben*: ve davranışlarla] mesela para çalmak yani birinin parasını düşürdüğünü görüpte parayı ona iyade etmemek çok kötü bir ~~hareket~~ davranış.
„wie wir gesehen haben, Ausgrenzen und ausgegrenzt Werden sind Dinge, die es in der Schule gibt und mit vielen ungerechten Aktionen [*eingeschoben*: ‚und Haltungen‘] zum Beispiel Geld Stehlen also wenn man sieht dass jemand sein Geld fallen lässt und das dann dem nicht Wiedergeben ist ganz schlechtes ~~Handlung~~ Benehmen.“
- (6) TUR_wn
O andan sonra o kız dışlandı bütün gezi boyunca
dies Moment-ABL nach dies Mädchen ausgrenzen-PRÄT ganz Reise während
„Danach wurde das Mädchen ausgegrenzt, während der ganzen Reise.“

Die Planungsspuren können auch als Hinweis auf die Schwierigkeiten der Schüler genommen werden, ihre Texte zu überarbeiten – wir finden insgesamt wenig Hinweise darauf in den Texten, dass sie überarbeitet wurden (Durchstreichungen, Überschreibungen, Randschreibungen o.Ä.).

Normsprachlich gelungener literater Sprachausbau

Nicht wenige Texte enthalten Strukturen, die zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler durchaus in der Lage sind, die Möglichkeiten des literaten Sprachausbaus des Türkischen auszuschöpfen, mit den für das Türkische typischen nichtfiniten Subordinationen, mit textsortenspezifischer Tempus-Aspekt-Modus-Morphologie und mit semantisch differenzierten Satzverknüpfungen.

Folgendes Beispiel (7) zeigt eine für die türkische Schriftsprache typische literate Konstruktion mit dem prädikativen Faktitiv-Marker *-Dir*, der vorzugsweise in Sachtexten anzeigt, dass die Aussage als allgemeingültig qualifiziert wird. Zudem finden wir hier weitere Strategien literaten Sprachausbaus wie infinite konverbale, nominale und partizipale Subordination:

- (7) YAS_wn
Okulda kavga sırası öğretmenlerin çoğu zaman
Schule-LOK Streit Dauer-POSS Lehrer-PL-GEN meist Zeit
haklı kişiyi suçlayıp onu suçlu olarak
richtig Person-AKK anschuldigen-KONV sie(AKK) schuldig sein-KONV
göstermeleri de bilinen bir olaydır.
zeigen-NOM-PL-AKK auch wissen-PASS-PRT ein Ereignis-FAKT
„Es ist ein bekanntes Phänomen, dass die Lehrer, wenn es Streit in der Schule gibt, meist die Person, die im Recht ist, beschuldigen und sie als schuldig hinstellen.“

Dies geht teilweise einher mit ‚hyperliteraten‘ Strukturen, d.h. mit einem nicht differenzierenden und dadurch, gemessen am schriftsprachlichen Standard, unangemessenen Einsatz literater Formen, insbesondere bei der textsortenspezifischen TMA-Morphologie. So markiert die Schülerin, von der das Beispiel (7) oben stammt, fast jedes nichtverbale Prädikat in ihren beiden Texten mit dem Faktitivmarker *-Dir*. Ein anderes Beispiel für hyperliterare Strukturen ist der Einsatz des ‚literaten‘ Progressivs (INF-LOK) in dem folgenden Textausschnitt, der unangemessen ist, da der ich-bezogene Inhalt der Aussage selbst und der sachtexttypische, zeitlose Progressiv nicht zueinander passen:

- (8) MER_wn
Bu hala düşündükçe canımı yakmakta.
dies noch denken-KONV Seele-POSS.1SG-AKK schmerzen-INF-LOK
„Wann immer ich daran denke, schmerzt es mich.“

Formen wie der Faktitiv und der literate Progressiv werden so zu Markern der Literalität von Texten – allerdings nur dort, wo der Schreiber bereits weitestgehend über literate Strukturen verfügt. Ob das Phänomen der hyperliteraten Formen und Strukturen typisch für schriftliche türkische Produktionen in Deutschland ist oder auch in Texten monolingualer Schüler in der Türkei auftritt, bedarf eingehenderer Untersuchungen.

Nicht normsprachliche literate Strukturen

Ein besonderes Phänomen in den Texten aber sind nicht normsprachliche literate Strukturen. Diese Strukturen zeigen einerseits, dass den Verfasserinnen und Verfassern die *Prinzipien* des literaten Sprachausbaus durchaus bekannt sind – sie sind Gymnasiasten, die im Deutschunterricht und im primär deutschsprachigen Unterricht ja ständig mit literaten Ausbaustrukturen umgehen. Andererseits zeigen diese Strukturen eben, dass sie Schwierigkeiten haben, den Sprachausbau auch im Türkischen normgerecht auszuführen. Wir wollen und können über vage Vermutungen hinaus noch nichts darüber aussagen, welche sprachlichen Dynamiken es sind, die zu diesen nicht normgerechten Strukturen führen. Auch können wir derzeit noch wenig über Fragen der Stabilität und Wiederholung der Entscheidungen im jeweiligen Kontext aussagen, die die Hypothese der Entstehung einer neuen (schriftsprachlichen) Varietät nähren würden. Hierfür sind weitergehende, korpuslinguistische Analysen notwendig, mit denen wir derzeit beginnen. So begnügen wir uns an dieser Stelle mit einem vorläufigen Versuch der Ordnung der Phänomene im Rahmen unseres Ansatzes, also im Rahmen des Versuchs der Interpretation der auftretenden Strukturen als Strategien der Verschriftlichung.

Vier Bereiche haben wir bisher identifizieren können, die unter der Überschrift ‚nicht normsprachlich literat‘ subsumierbar sind:

1. Organisation der Verdichtung von Information im komplexen Satz

Komplexe schriftsprachliche Sätze zeichnen sich durch einen hohen Grad an Informationsverdichtung beispielsweise durch Nominalisierungen, durch syndetische Verbindungen und eine elaborierte Vordergrund-Hintergrund-Konturierung mithilfe von subordinierenden Strukturen aus. Den Schülerinnen und Schülern scheint dies bewusst, allerdings fehlen ihnen an bestimmten Stellen möglicherweise die produktiven Mittel, um dies normgerecht im Türkischen auszuführen. So finden sich Unsicherheiten beim Einsatz der Genitiv-Possessiv-Kongruenz in untergeordneten nominalisierten Propositionen:

(9)a FER_wn
 O kişinin değişik bir ülkeden, veya kültürü dolayı
 dies-Person-GEN anders ein Land-ABL oder Kultur-POSS wegen
 *dışlanma çok görülüyor.
 ausschließen-PASS-NOM oft sehen-PASS-PROGR
 „Diese Person wegen eines anderen Landes oder seiner Kultur auszuschließen passiert häufig.“

(9)b korrekt: dışlanması
 ausschließen-PASS-NOM-POSS

Das mit einer kausalen Postposition angebundene Adjunkt *değişik bir ülkeden, veya kültürü dolayı* aus dem obigen Beispiel weist zudem eine strukturelle Parallele zu dem deutschen Übersetzungsäquivalent „wegen eines anderen Landes oder seiner Kultur“ auf. Im normsprachlich-schriftlichen Türkischen wäre die hohe elliptische Komprimierung, die hier möglicherweise versucht wird („wegen eines anderen Landes oder [wegen] seiner Kultur“) schon deshalb nicht möglich, weil Kasusmarkierungen (hier: Ablativ) nicht unterdrückt werden können:

(9)c değişik bir ülkeden [geldiğinden dolayı]
 anders ein Land-ABL kommen-NOM-POSS-ABL wegen
 veya kültürü[nden] dolayı
 oder Kultur-POSS-ABL wegen

2. Komplexe Nominalphrasen

Unsicherheiten mit komplexen Konstruktionen finden sich auch bei der Bildung komplexer Nominalphrasen, wo das Türkische bei nichtadjektivischen Attributen spezifische Bindungsstrategien vorsieht (vgl. Schroeder 2000). In Beispiel (10) haben wir es mit dem Fehlen einer partizipalen Anbindung zu tun; in Beispiel (11) mit einer Doppelmarkierung mit Attributsmarker (-ki) und partizipaler Anbindung (*olan*):

(10a) ILK_we
 iki öğrenci arasında bir kavgayı
 zwei Student zwischen-LOK ein Streit-AKK
 „ein Streit zwischen zwei Schülern“

(10b) korrekte Version von (10a)
 iki öğrenci arasında *gelişen* bir kavgayı
 „ein Streit, der sich zwischen zwei Schülern *entwickelt*“

(11a) HAC_wn
 Erkekler arasındaki olan kavgalar
 Junge-PL zwischen-LOK-ATTR sein-PRTKampf-PL

(11b) mögliche korrekte Version von (11a)
 Erkekler arasında olan kavgalar
 Junge-PL zwischen-LOK sein-PRT Kampf-PL

(11c) mögliche korrekte Version von (11a)
 Erkekler arasındaki kavgalar
 Junge-PL zwischen-LOK-ATTR Kampf-PL

3. ‚Literate‘ Expliztheit

Eine weitere Tendenz, die wir in den Texten feststellen, betrifft die overte Besetzung von syntaktischen Positionen mit einem Pronomen. Das Türkische ist eine sogenannte *pro-drop*-Sprache, die die nichtoverte Besetzung des Subjekts dann vorsieht, wenn dies einen bereits in den Diskurs eingeführten, nichtkontrastiven Referenten hat. In den untersuchten Texten wird nun eine gewisse Tendenz deutlich, die Subjektposition auch dann overt – pronominal – zu besetzen, wenn dies unter den genannten Bedingungen eben nicht notwendig ist.

(12) BUR_we
 Ben dışlamaya ve dışlanmaya çok karşıyım.
 Ich ausgrenzen-NOM-DAT und ausgrenzen-PASS-NOM-DAT sehr gegen-1SG
 Ben hiç bir zaman bir insanı ne yargılayarak ne
 Ich nie ein Zeit ein Mensch-AKK weder verurteilen-KONV noch-JUNC
 de yargısız dışlamadım.
 Verurteilung-NEG.ADJ ausgrenzen-PRÄT-1SG
 „Ich bin sehr gegen Ausgrenzen und ausgegrenzt Werden. Niemals habe ich einen Menschen ausgegrenzt, sei dies mit oder ohne Verurteilung.“

Die Tendenz im Deutschlandtürkischen, Subjektpronomina redundant zu verwenden, ist in der Literatur verschiedentlich bemerkt worden und wird dann dem Kontakt mit dem Deutschen zugesprochen, das eben die overte Besetzung der Subjektposition obligatorisch vorsieht (Pfaff 1993, Doğruöz; Backus 2009). Möglicherweise wird diese Tendenz in den uns vorliegenden Texten aber eben auch dadurch verstärkt (oder kommt dadurch zustande), dass die Schreiberinnen und Schreiber wissen, dass literate Strukturen sich eben auch durch eine höhere Expliztheit auszeichnen, u.a. in der Besetzung von Argumentstellen des Verbs, die in der (konzeptuellen) Mündlichkeit ko(n)textuell rekonstruiert werden dürfen. Dies exerzieren sie im Türkischen dann eben auch an Stellen, wo die Grammatik dies (eigentlich) nicht vorsieht, z.B. in der Subjektposition.

Ähnliches trifft auf den Gebrauch des türkischen Pronomens *kendi-* zu. Es hat vier Verwendungskontexte (Göksel; Kerlake 2005: 263-272). Einerseits kann es adjektivisch in der Bedeutung von „eigen“ verwendet werden (z.B. *kendi arabam* [REFLP Wagen-POSS.1SG] „mein eigener Wagen“). Zum Zweiten ist es substituierendes Reflexivpronomen und wird in dieser Verwendung immer mit der Possessivendung seines Antezedens markiert (z.B. *aynada kendimi gördüm* [Spiegel-LOK REFLP-1SG-AKK sehen-PRÄT-1SG] „ich habe mich im Spiegel [selbst] gesehen“). Zum Dritten kann es als substituierendes Pronomen auch seinen Antezedens außerhalb des Satzes haben und dann zur Fortführung eines Topiks dienen (Nilsson 1978) und zum Vierten kann es bei Subjekten, in der 3. Person auch bei Objekten und Adverbialen, die Rückbezüglichkeit intensivieren und trägt auch dann i.d.R. die Possessivmarkierung seines Antezedens (z.B. *adam kendisi gitti* [Mann REFLP-POSS.3SG gehen-PRÄT(3SG)] „der Mann ist selber gegangen“). Es ist auch möglich, die erste, adjektivische, mit der vierten, die Rückbezüglichkeit verstärkende, Verwendung zu kombinieren; in der Bedeutung von „sich selbst“ und „für sich allein“ (*kendi kendi-*).

Markante Unterschiede zum Deutschen liegen darin, (i) dass das Reflexivpronomen im Türkischen im Gegensatz zum Deutschen nie lexikalisch vom Verb gefordert wird, (ii) dass das deutsche Reflexivprono-

men sein Antezedens immer im Satz hat, (iii) dass Türkisch eben zu den Sprachen gehört, die die gleiche Form für reflexive und reflexiv-intensivierende Funktionen einsetzen, im Gegensatz zum Deutschen, das hier zwischen *sich* und der adverbialen Form *selbst* unterscheidet (siehe König 2006 für entsprechende Typologien), und (iv) dass *selbst* im Deutschen noch weitere Verwendungskontexte hat als *kendi* im Türkischen: *Selbst* kann nach König und Siemund 1996 einerseits eine die Rückbezüglichkeit verstärkende Funktion haben und ist dann inklusiv und exklusiv verwendbar. In der inklusiven Verwendung ist eine Paraphrase mit *auch* möglich (z.B. in *Ich kann Ihnen kein Geld leihen, denn ich habe selbst keins.*), in der exklusiven Verwendung ist eine Paraphrase mit *allein* oder *ohne fremde Hilfe* paraphrasierbar (z.B. *Paul hat das Bild selbst gemalt.*). Darüber hinaus kann *selbst* adnominale Fokuspartikel sein (z.B. *Paul selbst wohnt in Wien.*).

Interessant ist nun, dass wir in den Schülertexten nicht selten eine Verwendung von *kendi*- finden, die eben die Funktion von *selbst* als Fokuspartikel nachzustellen scheint. Das aber kann *kendi*- im Standard-türkischen nicht leisten. Das folgende Beispiel zeigt eine derartige Verwendung:

- (13) YAL_we
 Sinavlarda kopya çekebilmesine karşıyım
 Klassenarbeit-PL-LOK abschreiben-POT-NOM-POSS.3SG-DAT gegen-1SG
 çünkü kopya çektiğini kişi sana bağlı kalıyor
 weil abschreiben-KAUS-NOM-POSS.2SG Person dir(DAT) abhängig bleiben-PRÄS(3SG)
 ve sana güveniyor.
 und dir(DAT) vertrauen-PRÄS(3SG)
 Dolayısıyla kopya çeken kişi kendisi tembel kalıyor
 Entsprechend abschreiben-PRT Person selbst-POSS.3SG faul bleiben-PRÄS(3SG)
 ve öğrenmiyor.
 und lernen-NEG-PRÄS(3SG)
 „Ich bin dagegen, dass man bei Klassenarbeiten abschreiben lässt, denn die Person, die du abschreiben lässt, bleibt abhängig von dir und vertraut dir. Entsprechend bleibt die abschreibende Person *selbst* faul und lernt nicht.“

Die Verwendung von *selbst* als Fokuspartikel ist im Deutschen als literater Sprachgebrauch einzustufen. Es liegt dann nahe, diese Verwendung von *kendi*- mit Transfer zu erklären, der ausgelöst ist durch einen Wunsch nach literater Expliztheit.

4. Kollokationen

Als weiterer Bereich fallen Wortverbindungen auf, denen man einen Versuch der Schreiberin zum ‚gewählten Ausdruck‘ ansieht, der allerdings aufgrund von kollokativen Restriktionen misslingt, wenn man den Standard als Messlatte ansetzt. Ein Beispiel ist (14), wo die Verbindung von *kavga* ‚Streit‘ und *uğra* ‚vorbeikommen/betroffen werden‘ im Standard unakzeptabel wäre, passend wäre statt *uğra*- hier das Verb *karış*-. Ein weiteres Beispiel ist (15), wo möglicherweise ein Transfer aus dem Deutschen vorliegt; im türkischen Standard wäre passend das Verb *arttır*- anstelle von *güçleştir*-.

- (14) YAL_wn
kavgaya uğramadım
 Streit betroffen.sein-PRÄT-1SG
 beabsichtigt: „ich war nicht in Streit verwickelt“
- (15) UME_wn
ilgimi daha da güçleştirdi
 Interesse noch mehr stärken-KAUS-PRÄT
 beabsichtigt: „(das) hat mein Interesse noch mehr verstärkt“

Verteilung der Strategien

Die drei oben dargestellten Strategien beim Verfassen schriftsprachlicher Texte in der Familiensprache finden sich in allen Texten. Gerade diese Mischung von Strategien ist möglicherweise ihre besondere Eigenart. Allerdings gibt es unterschiedliche ‚Mischverhältnisse‘, und hier scheint vor allem entschei-

dend, ob die Verfasser den Türkischunterricht (auch) in der weiterführenden Schule besuchen oder nicht: Texte von Schülerinnen und Schülern, die in der weiterführenden Schule den Türkischunterricht fortsetzen, zeigen eine stärkere Tendenz zu normsprachlich türkischen und ‚hyperliteraten‘ Strukturen, wohingegen diejenigen, die keinen Türkischunterricht in der weiterführenden Schule hatten, die Strategie der oraten Strukturen bevorzugen. Die nicht normsprachlichen Strukturen finden sich dagegen in allen Texten.

4 Fazit

Die Strategien der Schülerinnen und Schüler zeigen, dass sie mit den Anforderungen eines schriftlichen türkischen Textes durchaus umzugehen wissen. Teilweise lassen sie sich darauf nicht ein, da sie wissen, dass sie dem in ihrer nichtdominanten Schriftsprache (Türkisch) nicht gewachsen sind, teilweise lassen sie sich darauf ein und schöpfen dann aus ihren literaten Kenntnissen des Türkischen oder aus den Ressourcen, die sie aus der Abstraktion ihres im Deutschen erworbenen Wissens über Schriftlichkeit gewinnen.

Auffällig ist besonders die Mischung dieser drei Strategien der Verschriftlichung, die die Texte kennzeichnet. Auffällig sind auch die ‚hyperliteraten‘ Phänomene. Beides weist darauf hin, dass die Schüler vor allem unsicher in Bezug auf die strukturellen Anforderungen sind, die das formale Register an sie stellt: Mal entsprechen sie den Anforderungen, mal bleiben sie hinter ihnen zurück und mal schießen sie über das Ziel hinaus.

Für die Förderung der Schriftlichkeit im Türkischen bedeutet dies, dass sie bei den literaten Strukturen anzusetzen hat und in der Vermittlung um deren funktionale Grundierung bemüht sein muss. ‚Funktionale Grundierung‘ meint dabei auch eine Feinjustierung bei der Anpassung von literaten Strukturen, die ja durchaus vorhanden sind, an die Anforderungen der jeweiligen Textsorte in ihrem sozialen Kontext. Das bedeutet Arbeit an Texten und vor allem auch Arbeit an den türkischen Sach- und Gebrauchstexten, die in der mehrsprachigen deutschen Gesellschaft, in der sich Türkisch dauerhaft als Minderheitensprache etabliert, zunehmend an Bedeutung gewinnen. Gerade der weiterführende Türkischunterricht in der Oberstufe wie auch die Vertiefungen der akademischen Sprachkompetenzen, wie sie mittlerweile an mehreren Universitäten angeboten werden, haben die wichtige Aufgabe, sprachliche Kompetenzen für gesellschaftliche Mittlerrollen wie auch für die Wissenschaftskommunikation zu entwickeln und zu fördern. Hier spielt die Fähigkeit zur Situierung des schriftlichen Ausdrucks eine zentrale Rolle.

Verwendete Abkürzungen

1.	erste Person	KONV	Konverb/Gerundium
2.	zweite Person	LOK	Lokativ
3.	dritte Person	NEG	Negation
ABIL	Abilitativ	NOM	Nominalisierung
ABL	Ablativ	OPT	Optativ
AKK	Akkusativ	PASS	Passiv
AOR	Aorist	PL	Plural
ATTR	Attributsmarker	POSS	Possessiv
DAT	Dativ	POT	Potentialis
FAKT	Faktiv	PRÄT	Präteritum
FUT	Futur	PROGR	Progressiv
GEN	Genitiv	PRT	Partizip
INF	Infinitiv	REFLP	Reflexivpronomen
INSTR	Instrumental	QUOT	Zitierpartikel
JUNK	Junktor	SG	Singular
KAUS	Kausativ	TMA	Tempus/Modus/Aspekt
KONJ	Konjunktiv		

Literatur

- Backus, Ad; Jørgensen, J. Normann; Pfaff, Carol (2010): Linguistic effects of immigration: Language choice, codeswitching, and change in Western European Turkish. *Language & Linguistics Compass* 4 (7), 481-495.
- Boeschoten, Hendrik (2000): Convergence and divergence in migrant Turkish. In: Mattheier, Klaus (ed.): *Dialect and migration in a changing Europe*. (Variolinguia 12) Frankfurt: Lang, 145-154.
- Dirim, İnci (2009): „Ondan sonra gine schleifen yapıyorsunuz“: Migrationspezifisches Türkisch in Schreibproben von Jugendlichen. In: Neumann, Ursula; Reich, Hans H. (Hrsg.): *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen*. Münster: Waxmann, 129-146.
- Dogruöz, A. Seda; Backus, Ad (2009): Innovative constructions in Dutch Turkish: An assessment of ongoing contact-induced change. *Bilingualism: Language and Cognition* 12 (1), 41-64.
- Jørgensen, J. Normann (Hrsg.) (2003): Bilingual Turkish speaking adolescents in Northwestern Europe. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 24, 1 & 2.
- Göksel, Asli; Kerslake, Celia (2005): *Turkish. A Comprehensive Grammar*. London, New York: Routledge.
- Karakoç, Birsal; Rehbein, Jochen (2004): On contact-induced language change of Turkish aspects: Linguaging in bilingual discourse. In: Dabelsteen, Christine B.; Jørgensen, J. Normann (eds.): *Language and language practices*. Copenhagen: Copenhagen Studies in Bilingualism (Vol. 36), 125-149.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 587-604.
- König, Ekkehardt (2006): Intensifiers. In: Brown, Keith (ed.): *Encyclopaedia of Language and Linguistics*, 2nd Ed. Oxford: Elsevier, 718-721.
- König, Ekkehardt; Siemund, Peter (1996): *Selbst-Reflexionen*. In: Harras, Gisela; Bierwisch, Manfred (Hrsg.): *Wenn die Semantik arbeitet. Festschrift für Klaus Baumgärtner*. Tübingen: Niemeyer, 277-302.
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*. (IMIS-Schriften 15) Göttingen: V&R unipress, Universitätsverlag Osnabrück.
- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien*, 73, 21-150.
- Menz, Astrid; Schroeder, Christoph (2008): Türkçenin yazımına yeni bir yaklaşım: Sesbilimselliğin mitinin sorgulanması [Eine neue Herangehensweise an die Rechtschreibung des Türkischen: Gegen den Mythos der Lauttreue]. In: Aksan, Yeşim; Aksan, Mustafa (derl.): *XXI Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (10-11 Mayıs 2007, Mersin). Mersin: Mersin Üniversitesi, 1-9.
- Menz, Astrid; Schroeder, Christoph (im Druck): Entwicklung des Lese- und Schreibenlernens in der Türkei. In: Röber, Christa (Hrsg.): *Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Ersts Schreiben*. (DTP – Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 1). Hohengehren: Schneider.
- Nilsson, Birgit (1978): Speaker, text and the Turkish reflexive kendisi. In: Gregersen, Kirsten; Basboll, Hans; Mey, Jacob (eds.): *Papers from the Fourth Scandinavian Conference of Linguistics*. Odense: University Press, 255-263.
- Pfaff, Carol W. (1993): Turkish language development in Germany. In: Extra, Guus; Verhoeven, Ludo (eds.): *Immigrant Languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 119-146.
- Rehbein, Jochen (2001): Turkish in European Societies. *Lingua e Stile* 36 (2), 317-334.
- Schroeder, Christoph (2000): Attribution in Turkish and the function of *-ki*. In: Göksel, Asli; Kerslake, Celia (eds.): *Studies on Turkish and Turkic Languages. Proceedings of the Ninth International Conference on Turkish Linguistics, Lincoln College, Oxford, August 12-14, 1998*. (Turcologica 46) Wiesbaden: Harrassowitz, 205-216.
- Schroeder, Christoph (2002): On the structure of spoken Turkish. *Elise* 2 (1), 73-90. (www.elise.uni-essen.de)

- Schroeder, Christoph (2003): Der Türkischunterricht und seine Sprache(n). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4 (1), 23-39.
- Schroeder, Christoph (2006): Hangi Türkçe? Anadili ve yabancı dil olarak Türkçe ve Batı Avrupa'da Türkçe eğitimi [Welches Türkisch? Türkisch als Mutter- und Fremdsprache und der Türkischunterricht in Westeuropa]. In: Menz, Astrid; Schroeder, Christoph (derl.): *Türkiye'de dil tartışmaları* [Die Sprachendebatte in der Türkei]. Istanbul: Istanbul Bilgi University Publications, 209-228.
- Schroeder, Christoph (2007): Orthography in German-Turkish language contact. In: Baider, Fabienne (ed.): *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles. Métissage orient-occident. (Sémantiques)* Paris: l'Harmattan, 101-122.
- Şimşek, Yazgül (2011): Constructions with Turkish *şey* and its German equivalent *things* in Turkish-German Conversations. In: Kern, Friederike; Selting, Margret (eds.): *Ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Areas. (Studies in Language Variation 8)* Amsterdam: Benjamins, 191-216.
- Şimşek, Yazgül; Schroeder, Christoph (2011): Migration und Sprache in Deutschland am Beispiel der Migranten aus der Türkei und ihrer Kinder und Kindeskinde. In: Ozil, Şeyda; Hofmann, Michael; Dayıoğlu-Yücel, Yasemin (Hrsg.): *Fünfzig Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland. (Deutsch-türkische Studien, Jahrbuch 2011)*. Göttingen: V & R unipress, 205-228.
- Uluçam, A. Işıl (2007): *Konnexität – Kohäsion – Kohärenz. Eine textlinguistische Analyse schriftlicher Texte türkisch-deutsch Bilingualer*. Essen: Die Blaue Eule.
- Wiese, Heike (2010): Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen vom ‚gebrochenen Deutsch‘ bis zur ‚doppelten Halbsprachigkeit‘ türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In: Ozil, Şeyda; Hofmann, Michael; Dayıoğlu-Yücel, Yasemin (Hrsg.): *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. (Deutsch-türkische Studien, Jahrbuch 2010)*. Göttingen: V & R unipress, 73-84.