

## Das versteckte Prestige des Türkischen. Zur Verwendung des Türkischen in gemischtethnischen Jugendlichengruppen in Hamburg

Das Ziel des laufenden Forschungsprojekts „Türkisch in gemischt-kulturellen Gruppen“ ist es, den Türkischerwerb und -gebrauch durch nicht-türkische Jugendliche im außerschulischen Bereich zu beschreiben. Die zentrale Ausgangsansnahme des Projekts ist, dass das Türkische ein außerschulisches (inoffizielles) Prestige besitzt und deshalb Anreize zur Übernahme und zur Verwendung durch Jugendliche nicht-türkischer Herkunft bietet. In der Pilotphase des Projekts (1995-1996) wurde diese zentrale Annahme durch systematische Untersuchungen in drei Schulen in Altona bestätigt (s. Auer & Hieronymus 1997). Die Hauptphase, in der wir uns seit Juli 1997 befinden, begann mit neuen Datenerhebungen mit Jugendlichen, die von sich selbst behaupteten, (mehr oder weniger gut) türkisch zu sprechen. Bisher haben solche 15 Jugendliche in verschiedenen Alltagssituationen in ihrem Freundeskreis für unser Forschungsprojekt Tonbandaufnahmen durchgeführt. Anschließend wurden sie zu ihren Sprachbiographien und zu den Gründen des Erwerbs und Gebrauchs des Türkischen befragt. Es handelt sich bisher (Stand: Anfang 1998) um zehn Mädchen und fünf Jungen im Alter zwischen 15 und 23 Jahren, die den größten Teil ihres Lebens in Hamburg verbracht haben. Sieben der Jugendlichen sind deutsch- und zwei iranischer Herkunft. Ein Mädchen stammt aus einer bosnischen Familie, ein Junge wächst in einem bosnisch-kroatischen Elternhaus auf. Die restlichen vier sind griechischer, polnischer, tunesischer bzw. jordanischer Herkunft. Für die Tonbandaufnahmen wählten die Jugendlichen unterschiedliche Orte, z.B. Privatwohnungen, Pausenhöfe oder Parkanlagen, und unterschiedlich große Gruppen von Freunden. Die Palette reicht von Gesprächen zwischen zwei Personen bis zu Interaktionen in Gruppen von mehreren Jugendlichen.

Diese ethnographische Methode wurde zuvor bereits von Hewitt (1986, 1990a, b, 1994) angewandt, dessen Forschungsfrage der unserer Untersuchung sehr nahe kommt. Sein Ziel war es herauszufinden, ob Jugendliche in den Großstädten Englands untereinander Elemente des Jamaican Creole (bzw. London Jamaican; vgl. Sebba 1993) gebrauchen, auch wenn sie selbst aus einem weißen Elternhaus kommen, und wenn ja, wie und weshalb sie diese Elemente erworben haben und in welchen Kontexten sie sie verwenden. Wie

Hewitt sind wir der Meinung, dass soziales Wissen und sozial vermittelte Erfahrungen der hier interessierenden Art nur bedingt durch direkte Befragungen erfaßt werden können, sich aber in sprachlichen (oft mehrsprachigen) Verhaltensformen widerspiegeln, in denen die Jugendliche ihre Einstellungen ‚ausleben‘. Auf das Türkische bezogen heißt das, dass der soziale Status und das Prestige dieser Sprache nur schwer vollständig und verlässlich aus dem Inhalt der Interviewantworten rekonstruierbar ist, da diesbezügliche attitudinale Meinungsäußerungen immer von der Situation abhängig sind, in der sie entstehen (vgl. Meeuwis 1997). Wir haben deshalb für unsere Untersuchung eine Form von Datenerhebung gewählt, die ethnographische mit gesprächsanalytischen Verfahren kombiniert: Informationen, die durch die Tonbandaufnahmen geliefert werden, werden durch ein Interview mit gezielten Fragen ergänzt. Darüber hinaus werden in die Auswertungen relevante Beobachtungen des Forschungsteams mit einbezogen, die während der Treffen mit den Jugendlichen gemacht wurden.

Obwohl die Datenerhebung noch nicht abgeschlossen ist und die bisher gewonnenen Daten noch nicht alle systematisch ausgewertet werden konnten, lassen sich einige Antworten auf die o.g. Fragestellungen in Ansätzen erkennen. In diesem Beitrag stellen wir zunächst die bisher herausgearbeiteten Motive<sup>1</sup> der Jugendlichen, das Türkische zu erwerben und zu gebrauchen, vor und vergleichen sie mit den Ergebnissen der Untersuchungen Hewitts.<sup>2</sup> Im zweiten Teil gehen wir auf einige mehrsprachige Interaktionsabläufe genauer ein und analysieren die Funktionen der Verwendung des Türkischen.

### 1. Kontexte und Motive des Türkischerwerbs

Einige Jugendliche erlernen das Türkische, obwohl in ihrer Umgebung nicht sehr viele Türken leben oder sie nicht in eine größere Gruppe mit starkem türkischen Anteil eingebunden sind. Sie haben vielmehr intensiven Kontakt zu einzelnen Türken bzw. Türkinnen und lernen oft vom besten Freund oder von der besten Freundin die Sprache. Rosa,<sup>3</sup> eine 16jährige Deutsche, berichtet zum Beispiel, sie halte sich oft in der Wohnung ihrer besten Freundin auf, die Türkin ist. Dort lerne sie alltägliche sprachliche Wendungen und benutze diese auch selbst. Es mache ihr Spaß, kleine türkische Äußerungen zu verwenden, um andere zu überraschen. Beispielsweise frage sie die jüngere Schwester ihrer Freundin am Telefon häufig *Ben kimim?* (‚Wer bin ich?‘). Tatsächlich reagiert sie auch in einer der Tonbandaufnahmen mit türkisch *Kim o?* (‚Wer ist da?‘), als es an der Tür klingelt. Solche engen Freundschaften zu einzelnen gleichaltrigen Türken oder Türkinnen können zu einer hohen Kompetenz im Türkischen führen (vgl. z.B. Nadine, eine 16jährige Deutsche, in der Interaktion mit ihrer Freundin Rana in Ausschnitt 4 unten; in einer anderen Tonbandsequenz

übersetzt sie den recht komplizierten Text eines ihrer türkischen Lieblingslieder ins Deutsche, wobei Rana ihr beim Verständnis einzelner Strophen behilflich ist).

Andere Jugendliche sind in Altona in Kontakt mit der dortigen türkischen Gemeinschaft aufgewachsen, wodurch sich ein relativ enger gemeinsamer Lebenszusammenhang ergab. Dieser umfaßt z.B. das nachbarschaftliche Wohnen, die damit zusammenhängende gemeinsame Gestaltung des Alltags, z.B. von klein an zusammen eingenommene Mahlzeiten, gemeinsame Freizeitgestaltung, das Hören türkischer Musik und gemeinsame Zukunftspläne. Jugendliche, die in solch engem Kontakt zur türkischen Gemeinschaft großgeworden sind, lernen nicht nur Türkisch, sondern identifizieren sich darüber hinaus teilweise mit Wertvorstellungen, die für sie die türkische Kultur ausmachen. So erwähnt Thomas, ein deutscher Jugendlicher, der in einem mehrheitlich von türkischstämmigen Familien bewohnten Mietshaus aufgewachsen ist, voller Bewunderung die Solidarität unter den türkischen Nachbarn, während sich die deutschen Bewohner des Hauses untereinander ignorierten. Thomas spricht sehr gerne türkisch und verwendet dabei auch türkische Gestik und Mimik. Auch zwei seiner älteren Brüder beherrschen das Türkische nahezu perfekt. Wie die Aufnahme eines Telefongesprächs zeigt, unterhalten sie sich selbst untereinander teilweise türkisch.

Für einige unserer nicht-deutschen Informanten und Informantinnen spielt der gemeinsame religiöse Hintergrund mit Jugendlichen türkischer Herkunft und die damit verbundenen ähnlichen kulturellen Werte eine wichtige, gemeinschafts- und identitätsstiftende Rolle. So werden in einer Gruppe von Mädchen türkischer, bosnischer und iranischer Herkunft bestimmte mit dem weiblichen Rollenverständnis zusammenhängende Themen wie ‚Tragen eines Kopftuchs‘, ‚Liebesbeziehungen‘ und ‚Heiraten‘ intensiv diskutiert. Wertvorstellungen und kulturelle Konzepte, die als un-deutsch empfunden werden, werden dabei durch türkische Ausdrücke bezeichnet; tatsächlich gibt es aufgrund unterschiedlicher Traditionen oft keinen ‚passenden‘ deutschen Begriff. (Man vgl. z.B. *kız istemek*, wörtlich ‚ein Mädchen verlangen‘, ein Ausdruck für die Anfrage von Eltern eines jungen Mannes bei den Eltern einer jungen Frau, ob ihr Sohn deren Tochter heiraten darf.) Diese Begriffe werden in deutsche Äußerungen eingebettet verwendet. Die in gemeinsamer sprachlicher Interaktion konstruierte Identität als ‚modernes islamisches Mädchen‘ wird durch den Gebrauch des Türkischen gefestigt, was wiederum den weiteren Türkischerwerb und -gebrauch fördert.

In einer anderen, türkisch-polnisch-tunesischen Mädchengruppe fehlt zwar der gemeinsame religiöse Hintergrund, dennoch nehmen sich die Mädchen alle in gewisser Hinsicht als Ausländerinnen wahr und empfinden deshalb eine starke Verbundenheit miteinander. Durch tägliche gemeinsame Aktivitäten wird

dieses Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt. Obwohl die beiden nicht-türkischen Mädchen in der Gruppe die vielen türkischer Gruppenmitglieder sowie deren Türkischverwendung untereinander als Ausdruck persönlicher und sprachlicher Dominanz empfinden, sehen dies keineswegs durchwegs negativ. Wie sie uns berichteten, versuchen sie vielmehr, durch ständiges Nachfragen mehr Türkisch zu lernen und zu verwenden. Die Tonbandaufnahmen zeigen, dass diese Praxis bis zur gemeinsamen Konstruktion von Sprachspielen führt, in denen Türkisch eine große Rolle spielt.

In Mümmelmannsberg, einem Hamburger Stadtteil mit stark multiethnischer Bevölkerungszusammensetzung, haben sich bestimmte türkische Routinen fest in den Sprachgebrauch unter Jugendlichen eingefügt. Es handelt sich, wie die Tonbandaufnahmen von Maïke, einer 19jährigen deutschen Abiturientin, zeigen, nicht nur um einzelne Wörter, die in den deutschen Redefluß integriert werden, wie z.B. Schimpfwörter, sondern auch um längere Äußerungen und um Frage-Antwort-Sequenzen, etwa Fragen nach der Uhrzeit und ihre Beantwortung. Diese türkischsprachigen Äußerungen sind derart fester Bestandteil der in Mümmelmannsberg üblichen jugendlichen Sprechweise, dass sie auch dann verwendet werden, wenn an der jeweiligen Interaktion keine Jugendlichen türkischer Herkunft teilnehmen. So kommt es vor, dass Jugendliche deutscher, afghanischer und tunesischer Herkunft im Gespräch miteinander türkisch sprechen (vgl. unten, Ausschnitt 6). Auch in anderen multiethnisch zusammengesetzten Jugendgruppen oder in Schulklassen mit einem hohen Anteil an türkischen Jugendlichen gehört Türkisch dazu. Einer der Informanten, Boris, der bosnisch-kroatischer Herkunft ist, sagte beispielsweise, er lerne Türkisch, weil es in seiner Umgebung ständig gebraucht werde.

Die geschilderten ersten Ergebnisse unserer Untersuchung weisen Parallelen zu den Ergebnissen Hewitts auf. Auch er stellte fest, dass Jugendliche in ethnisch heterogenen Großstadtvierteln Englands neue Bedeutungszusammenhänge aus Elementen verschiedener Sprachen und Kulturen entwickeln. Seine Untersuchung ist jedoch auf die Verwendung von schwarzen sprachlichen Elementen durch weiße Jugendliche beschränkt. Wie sich Jugendliche mit anderem ethnischen und sprachlichen Hintergrund - etwa in England solche indischer Abstammung - zum London Jamaican verhalten, darüber gibt die Studie keine Auskunft. In Hamburg konnten wir einen regen Gebrauch des Türkischen durch Jugendliche verschiedenster ethnischer und sprachlicher Herkunft feststellen, obwohl die sprachliche Distanz zwischen dem Türkischen und dem Deutschen sowie den meisten anderen Herkunftssprachen viel größer ist als die zwischen Englisch und London Jamaican. Hewitt gibt als Motiv der weißen Jugendlichen für die Übernahme schwarzer Sprachelemente politisch begründete Solidarisierung und Abgrenzung zur weißen Erwachsenenwelt an. Hingegen scheinen die Motive für den Erwerb des Türkischen in Hamburg genauso

vielfältig zu sein wie die Grade der Beherrschung und die Formen der Verwendung dieser Sprache. Die unterschiedliche ethnische Herkunft der Personen, die Türkisch lernen, und die Vielfalt der von ihnen angegebenen Gründe für ihren Türkischerwerb lassen die Vermutung zu, dass es sich um ein Spracherwerbsphänomen handelt, das sich nicht auf bestimmte Personengruppen mit bestimmten Interessen beschränkt.

Eindeutig politische Motive für den Gebrauch bzw. Nicht-Gebrauch einer Sprache spielen unter den Hamburger Jugendlichen höchstens eine unter-schwellige Rolle. In den Tonbandaufnahmen aus dem Stadtteil Mümmelmannsberg wird z.B. ein Junge von anderen angewiesen, kein Kurdisch zu verwenden. Die Informantin sagte dazu, dass Kurden oft nicht gut angesehen seien und dass das Adjektiv „kurdisch“ manchmal als Schimpfwort gebraucht werde. Hier scheinen also politische Konflikte aus den Herkunftsländern - sowie zwischen deren Sprachen - auch in jugendlichen Freundschaftsnetzwerken eine Rolle zu spielen. Die Türkischkenntnis und -verwendung eines anderen, griechischen Jungen widersprechen wiederum der traditionellen griechisch-türkischen Feindschaft und deshalb auch dem geschilderten Eindruck.

Hewitt beschreibt weiter, dass die von ihm beobachteten weißen Jugendlichen zur Betonung ihrer eigenen Identität und zur Abgrenzung von Erwachsenen nicht nur schwarze Sprachelemente übernehmen, sondern auch verschiedene andere Kulturen der westindischen Bevölkerungsgruppe, etwa Musik, Kleidung und Haartracht. Obwohl Elemente der türkischen Kultur der deutschen Gesellschaft nicht derart verbreitet sind, wie die von Hewitt beschriebene Rasta-Kultur in der englischen, läßt sich auch in unserer Untersuchung feststellen, dass viele der untersuchten nicht-türkischen Jugendlichen türkische Musik hören, türkische Lieder singen und sich auch sonst positiv über kulturelle Praktiken türkischer Herkunft äußern, die sie auch selbst gerne übernehmen. Diese Übernahmen bedeuten jedoch aus verschiedenen Gründen keine Abkehr von den kulturellen Gewohnheiten der Eltern - sei es, weil die Eltern ähnliche kulturelle Praktiken benutzen, sei es, weil sie selbst türkischen Kulturen positiv gegenüberstehen, sei es, weil sie ihre anfänglichen Bedenken gegen eine kulturelle Entfremdung ihrer Kinder überwunden haben. Für viele Eltern scheint es, genauso wie für ihre Kinder, positiv bewertet zu sein, in Hamburg Türkisch zu können.

Es läßt sich also die vorläufige Schlußfolgerung formulieren, dass zumindest solche Hamburger Jugendliche, die in einer sprachlich gemischten Umgebung aufwachsen, diese sprachliche Heterogenität als normal empfinden und sprachlich-kulturelle Merkmale ihrer Umgebung aufnehmen. Dass es dabei zwar in erster Linie, aber nicht nur um das Türkische geht, zeigen Sequenzen aus unserem Datenmaterial, in denen Mädchen türkischer und deutscher Herkunft Wörter und Wendungen des Paschto und der Sinti-Dialekte üben.

## 2. Beispiele für die konversationelle Verwendung des Türkischen durch Sprecher(-innen) nicht-türkischer Herkunft

In diesem Abschnitt werden einige Sequenzen aus unserem Tonbandmaterial vorgestellt, die typische Verwendungsformen des Türkischen erkennen lassen.

Wir beginnen mit Beispielen, in denen zwischen zwei Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft, von denen aber jeweils eine/r aus einem türkischen Elternhaus kommt, abwechselnd deutsch und türkisch gesprochen wird. Es handelt sich einmal um zwei Jungen (Bsp. 1), das andere mal um zwei Mädchen (Bsp. 2):

### Beispiel 1:<sup>4</sup>

- Boris: bosn./kroat., 14 J.  
 Atf: türk., 15 J., m.  
 ((Boris schaltet das Gerät kurz vor dem Beginn des Unterrichts in der Schulklasse ein; hoher Geräuschpegel im Hintergrund.))  
 Boris: para alıyom (-) para alıyom  
 ich verdien Geld (-) ich verdien Geld  
 Atf: para mı alıyon  
 du verdienst Geld?  
 Boris: he (-) ikiyüs mark  
 genau - 200 Mark  
 Atf: (ne zaman geldin)  
 (wann bist du gekommen)  
 Boris: ha? (-) ya bi adam var moruk (-) KIZ'de (-) ( ) ich soll wie? - na da ist ein Mann, du alter Knacker (-) im KIZ aufnehmen ( ) Türkisch spricht (-)  
 o zaman para alıyom  
 dann krieg ich Geld

### Beispiel 2:

- Afsoon: iran., 17 J., w.  
 Şebnem: türk., 16 J., w.  
 ((Afsoon und Şebnem unterhalten sich in einem Café.))  
 Afsoon: ((.....)) vor fünf Tagen haben wir uns getrennt (1.5)  
 Şebnem: hm (-) ço:k üzüldüm doğrusu hihi  
 ich bin sehr traurig wirklich  
 Afsoon: ben de doğ:rusu (2.0) yani wirklich üzüldüm hihi  
 ich bin wirklich also traurig  
 Şebnem: bende wirklich üzüldüm hihi (4.0)  
 ich bin traurig

- Afsoon: ben ne yapcam şimdi  
 was soll ich jetzt machen  
 Şebnem: sen mi (-) keyfine bakıca:n hihi (1.5)  
 du? du sollst Dich amüsieren  
 glücklich olu:can  
 · sollst Du sein  
 Afsoon: kimlen  
 mit wem  
 Şebnem: benimle hihi ha:: hihi (1.5) oh (-) das ist ja (3.0)  
 mit mir  
 so: wieso klar, dass' wir zusammen sind ( ) (2.0)  
 a:caba diyorum (4.0)  
 tja, ich meine  
 daha bir=şey demedim (.) acaba (2.0) hihi  
 naja ich hab nichts gesagt  
 Afsoon: fe:na:: di::l ya:ni (6.0)  
 es ist ja auch nicht so schlecht  
 Şebnem: şimdi bize bakana kadar ona bakıcan hihi (2.0)  
 jetzt wirst du dich mehr um ihn kümmern als um uns (=mich)  
 Afsoon: (neye) bakcan  
 worum soll man sich kümmern (bzw. wohin soll man gu-  
 cken)

In einem Fall ist der Interaktionspartner des türkischen Jungen Atf der bosnisch-kroatische Informant Boris, im anderen Fall spricht die Türkin Şebnem mit ihrer iranischen Freundin Afsoon. Sowohl Boris wie auch Şebnem sind problemlos in der Lage, ein türkisches Gespräch zu führen. Ein genauerer Blick auf ihre Äußerungen zeigt, dass die Türkischvarietät, die sie von ihren türkischen Freunden gelernt haben, nicht die Standardvarietät des Türkei-türkischen ist, sondern eine auch in der Türkei übliche, sicherlich aber unter den Deutschlandtürken weitverbreitete umgangssprachliche Varietät (vgl. die Kurzformen in der Verbalflexion, etwa in der 1. Zeile des Beispiels (1) alıyom anstelle von std. türk. alıyorum, etc.); unakzeptable, lernersprachliche Abweichungen sind jedoch äußerst selten. (Einziges Beispiel in den Transkriptausschnitten ist Boris' Auslautverhärtung in Bsp. 1, ikiyüs anstelle von türk. ikiyüz mark.) Beide nicht-türkischen Jugendlichen sprechen allerdings nicht rein türkisch, sondern verwenden teils auch das Deutsche; vgl. Boris' Code-Switching in seinem letzten Redebeitrag, Afsoons deutschen Redebeitrag zu Beginn des Ausschnitts, mit dem sie die ‚Neuigkeit‘ verkündet, dass sie sich von ihrem Freund getrennt habe, oder ihr in türkische Sätze eingemischtes verstärkendes deutsches Adverb *wirklich*. Hier ist allerdings darauf hinzuweisen, dass auch für türkische Ju-

gendliche in Hamburg das monolinguale Sprechen eher die Ausnahme ist: Der unmarkierte Interaktionsstil ist durch Code-Switching und Code-Mixing<sup>5</sup> gekennzeichnet, wie wir es auch in Boris' und Afsoons Sprechweise finden. (So mischt auch Şebnem mehrfach deutsche Elemente in ihre Redebeiträge ein und wechselt an einer Stelle - *das ist ja sowieso klar, dass wir zusammen sind* - ganz ins Deutsche.) Die beiden Beispiele zeigen also, dass die nicht-türkischen Jugendlichen sich der Sprache und Sprechweise ihrer türkischen Freunde in einer recht umfassenden Weise angepaßt haben. Ein sowohl auf der deutschen wie auch der türkischen Seite umgangssprachlich geprägter türkisch-deutscher Mix- und/oder Switch-Stil ist (für die Jugendlichen) weder besonders auffällig noch außergewöhnlich, sondern Teil des sprachlichen Alltags.

Zu dieser Beschreibung paßt, dass in den von uns bisher untersuchten gemischten Gruppen die türkischen Gesprächsteilnehmer ihre nicht-türkischen Freunde ohne Probleme auf türkisch anreden; vgl. etwa in Beispiel 3 Andreas Antwort auf Bülents türkische Frage, ob er mitspielen wolle:

Beispiel 3:

Andreas: griech., 15 J.  
 Bülent: türk., 15 J., m.  
 ((Die Jungen organisieren ein Fußballspiel.))  
 Bülent: oynamiyor musun  
 spielst du nicht mit  
 Andreas: doch gleich - ich bin heute ( ) kaputt

Beispiel 2 hat nun noch eine weitere, für die Analyse zentrale Dimension. Die verschiedenen Lachpartikeln, die die gesamte Sequenz durchziehen, zeigen, dass die Art und Weise, in der die beiden Mädchen hier über Afsoons Trennung von ihrem Freund berichten, nicht durchweg ernst zu nehmen ist; tatsächlich ‚spielen‘ die beiden Mädchen hier die interaktive ‚Bearbeitung‘ dieses Ereignisses (das selbst durchaus real ist), vermutlich zum wiederholten Mal, ‚durch‘; neu („fresh talk“) scheint ausschließlich Şebnems Äußerung *das ist ja sowieso klar, dass wir zusammen sind* zu sein, die eben durch das Code-Switching als zu einer anderen, ernsteren Modalität gehörig gekennzeichnet wird. Bei der Interpretation dieses für die Mädchen ganz und gar nicht tieftraurigen ‚Durchspielen‘ der Trennungsgeschichte muß nun berücksichtigt werden, dass fast alle ihre Äußerungen Anleihen an medial vermittelte klischeehafte Bearbeitungen des Themas ‚Trennung‘ darstellen, die die Mädchen aus dem türkischen Fernsehen oder türkischen Videofilmen zitieren - ‚getürkte‘ Emotionen also.

Solche „Zitierungen“ sind bekanntlich ein typisches Merkmal jugendlicher Sprechweise,<sup>6</sup> die in unserem Fall durch die Verwendung des Türkischen eine

besondere zusätzliche Dimension bekommen.<sup>7</sup> Wir finden sie in unserem Material auch in zahlreichen anderen Beispielen. Die nicht-türkischen Teilnehmer bringen dabei sehr unterschiedlich ausgebildete sprachliche Kompetenzen des Türkischen ins Spiel; immer aber setzen solche „Zitierungen“ eine gewisse Vertrautheit mit türkischen Traditionen des Sprechens (insbesondere von mündlichen Gattungen) voraus, die über die rein referentielle Sprachfunktion (wie etwa im Bsp. 1) hinausgeht und eine tiefgreifendere kulturelle Anpassung erkennen läßt. Hier zwei weitere illustrative Beispiele:

Beispiel 4:

Nadine: dt., 16 J.  
 Rana: türk., 15 J., w.  
 ((Nadine ist bei Rana zu Besuch. Nach einer längeren Unterhaltung schlägt Rana vor, das „Ja/Nein-Spiel“ zu spielen. Bei diesem Spiel stellt einer der Spieler Fragen, auf die der andere Spieler nicht mit „ja“ oder „nein“ antworten darf. Falls dies doch geschieht, hat dieser Spieler verloren. Rana bringt für das Spiel einen Zettel, auf den sie vorher Fragen aufgeschrieben hat, und liest sie Nadine vor.))  
 Rana: evet ve hayırdan hiç söylemiycesin (.) yoksa ( )  
 (-) adın mehtap mı  
 (außer) ja und nein sollst Du nichts sagen (.) sonst  
 ( ) heißt Du Mehtap?  
 Nadine: ha::?  
 Rana: adın mehtap mı ama kulaklarını aç yalnız  
 heißt Du Mehtap aber mach Deine Ohren doch auf!  
 (1.0)  
 Nadine: hm: bilmiyom (-) heralde  
 ich weiß nicht wahrscheinlich  
 Rana: emin misin  
 bist Du sicher  
 Nadine: emin ne demek  
 was heißt ‚emin‘?  
 Rana: ee (-) wirkli' =also (.) bist du dir sicher dass du: (.) nicht  
 weißt ob du mehtap heißt  
 Nadine: olabilir  
 kann sein  
 Rana: ee size sen diye hitap edebilir miyim  
 kann ich Sie mit Du' anreden?  
 Nadine: bilmiyom  
 weiß nicht

- Rana: ne: biliyon canı:m  
was weißt Du denn überhaupt meine Liebe
- Nadine: hiç bi: = şey (1.0)  
gar nichts
- Rana: heyecanlı mısın (-) bilmiyom  
bist du aufgeregt? ich weiß nicht
- Nadine: şimdi değil  
jetzt nicht
- Rana: ehm: e:: yaşını öğrenebilir miyim (.) yaşını  
kann ich Dein Alter erfahren?
- Nadine: be:n (-) onaltı yaşındayım  
ich bin 16

Beispiel 5:

- Andreas: griech., 15 J.  
Musa: türk., 15 J., m.  
Kevin: dt., 15 J.  
Doğan: türk., 15 J., m.  
Sami: türk., 15 J., m.
- ((Andreas, Musa, Kevin, Doğan und Sami unterhalten sich im Park. Vor dem transkribierten Ausschnitt pfeift jemand laut eine Melodie.))
- ?: eine
- Andreas: eine legende von kral musa  
Musa dem Chef
- Andreas: son mensch (-) kral musa
- ?: kal musa meinst du  
,bleib Musa‘
- ?: kal mı yoksa kral mı  
,bleib Musa‘ oder ‚Musa der Chef‘?
- Andreas, Kevin, Sami und Musa: kral musa
- mehrere: (Hundeschänder)
- mehrere: kral musa
- ?: <lachend> gefängnis
- (mehrere): kral musa
- ?: ( )
- ?: (geschwängert)
- mehrere: kral musa
- ?: ( )
- Andreas: bekloppt (-) kral musa (-) (ist gleich) kral musa (-) gefährlich  
(-) kral musa (-) sein Lieblingsjob (-) abstechen (-) wer ist  
das (-) kral musa

Das Ja/Nein-Spiel aus Beispiel 4 wird seit Jahrzehnten unter Kindern tradiert. Es ist den Mädchen sicherlich auch aus den Funkmedien bekannt (evtl. aus dem norddeutschen Rundfunk, wahrscheinlicher aus dem türkischen Fernsehkanal TGRT, in dem Erkan Yolaç eine Spielversion für Erwachsene moderiert). Es erfordert von der deutschen Teilnehmerin, Ranas Freundin Nadine, eine ziemlich ausgebaute passive und aktive Türkischkompetenz (vgl. die gewählte, sehr schriftorientierte Stilebene,<sup>8</sup> auf der Rana ihre Fragen formuliert; etwa in dem Ausdruck *hitap etmek*). Dass überhaupt türkisch gesprochen wird, scheint für beide Mädchen nichts Außergewöhnliches oder Kommentarbedürftiges zu sein.

Die zitierte Gattung in der ‚Kral Musa‘-Sequenz in Beispiel 5 ist hingegen vermutlich unabhängig von den Funkmedien. Im Gegensatz zu den Beispielen (2) und (4) ist hier die erforderliche sprachliche Kompetenz zwar fast null, die kulturelle Kompetenz, die hinter dieser Sequenz steckt, ist hingegen beträchtlich: Die Redebeiträge der Jungen folgen einem tradierten Muster, d.h. die weisen ein relativ festes Gattungsschema auf. So löst das zu Beginn des Ausschnitts geäußerte Wort *eine* bestimmte Folgebeiträge aus, die immer wieder refrainartig durch das Wort *kral* (ursprünglich bzw. hochsprachlich das türkische Wort für einen europäischen König) interpunktiert wird. Die Sequenz erinnert an Hip Hop-Songs, wie sie z.B. von der Gruppe CARTEL auf deutsch und türkisch produziert werden. Die Jungen richten ihre Äußerungen an Musat. Dabei schreiben sie ihm - wie sie uns erklärten, im Scherz - negative Eigenschaften und Handlungen zu und preisen ihn gleichzeitig im ‚Refrain‘ mit dem Wort *kral*, das zum umgangssprachlichen, männlichen Sprachschatz gehört (etwa entsprechend dt. *Chefin* in der Slang-Verwendung). Weitere Überlegungen zu diesem Beispiel würden den Rahmen unseres Beitrags sprengen. Wir möchten jedoch andeuten, dass hier eine Kumulation sprachlichen und kulturellen Wissens verschiedener Herkunft stattfindet, dessen Wurzeln vermutlich auch in die oralen Traditionen der Türkei reichen.<sup>9</sup> Wichtig für unser Forschungsinteresse ist, dass auch der griechische Junge Andreas und der deutsche Junge Kevin sich aktiv beteiligen.

Bisher haben wir Beispiele für die Verwendung des Türkischen besprochen, in denen wenigstens eine/r der Beteiligten aus einem türkischen Familienhintergrund kam. Die Türkischverwendung in gemischtsprachlichen Gruppen in Hamburg geht jedoch über diesen Fall hinaus, d.h. Türkisch wird auch *unter* nicht-türkischen Jugendlichen gesprochen. So wird die Interaktion in Beispiel 1 unter Beteiligung des kroatischen Mädchens Selma folgendermaßen fortgeführt:

Beispiel 1 (Fortsetzung):

- Boris: ha? (-) ya bi adam var moruk (-) KIZ‘de (-) ich soll aufnehmen ( ) Türkisch spricht (-)

wie? (-) na da ist ein Mann, du alter Knacker (-) im KIZ  
 o zaman para alıyom  
 dann krieg ich Geld  
 Selma: was  
 Boris→Selma: sana ne  
 was gehts Dich an

Nachdem Boris seinem türkischen Freund gegenüber erklärt hat, warum er für uns Aufnahmen macht, mischt sich Selma in das Gespräch ein; Boris' Zurückweisung ihrer Frage, was denn los sei, erfolgt auf türkisch: Die vorher verwendete Sprache wird also auch zwischen nicht-türkischen Jugendlichen (hier freilich in Anwesenheit eines Türken) weiter verwendet.

Jedoch selbst wenn keine türkischen Jugendlichen anwesend sind, wird in einigen Gruppen türkisch gesprochen:

Beispiel 6:

Maïke: dt., 19 J.  
 Tanja: libysch/dt., 17 J., w.  
 Aïscha: afgh., 20 J., w.  
 ((Maïke ist bei Tanja zu Besuch. Aïscha ruft an, um anzukündigen, dass sie auch kommen wird. Kurz darauf klingelt es an der Tür.))  
 Maïke: ( ) Tür geklingelt Tanja  
 Tanja: warte mal (2.0) das ist Aïscha  
 Maïke: ja (-) schon so früh? korrekt  
 Tanja: ha Aïscha (-) meraba kızım  
 hallo mein Mädchen  
 Aïscha: n=aber kız  
 was gibt's Mädchen  
 Tanja: iyi misin  
 geht's gut?  
 Aïscha: hi iyim  
 mir geht's gut

Beispiele wie Nr. 6 verweisen auf einen neu entstehenden sprachlichen Gruppenstil unter Jugendlichen in manchen Hamburger Stadtteilen, der von Fragmenten des Türkischen geprägt ist; hier geht es nicht darum, sich grundsätzlich auf Türkisch ausdrücken zu können bzw. Türkisch in der Art und Weise zu sprechen, wie es unter türkischen Jugendlichen verwendet wird. Vielmehr werden bestimmte Floskeln des Türkischen als gruppenkonstituierendes Merkmal in einen sonst in erster Linie deutschen jugendlichen (subkulturellen) Interaktionsstil integriert. Dazu gehören Grußroutinen wie im Beispiel (6), aber

auch Flüche und türkische Anredeformen als „tags“ (vgl. dazu Fahmis *haydi lan* im folgenden Ausschnitt), sowie bestimmte andere Routinen - zum Beispiel die Bitte um eine Zigarette.

Beispiel 7:

Fahmi: iran., 15 J., m.  
 Musa: türk., 15 J., m.  
 Mutan: mazedon., 15 J. (ist seit einigen Jahren in Deutschland, hat Türkisch bereits in Mazedonien gelernt), m.  
 ((Die Jugendlichen unterhalten sich im Park - hauptsächlich über Fußball. Hoher Geräuschpegel im Hintergrund.))  
 Musa→Mutan: sen daha bir şey anlatacaktın bana  
 du wolltest mir doch noch etwas erzählen  
 Mutan: später  
 ?: ne (-) pscht  
 was  
 Fahmi: ((lacht)) haydi lan  
 komm schon du Kerl  
 ?: halt's Maul

Es scheint sich also ein Mischstil herauszubilden, der durch „emblematische“ (Poplack 1981) Einsprengsel aus dem Türkischen als nicht-deutsch gekennzeichnet ist. Obwohl in diesem Mischstil gelegentlich auch andere Sprachen eine Rolle spielen, scheint nur das Türkische allgemein verbreitet zu sein; dass es vor allem pragmatische Elemente (Interjektionen, hörersteuernde „tags“, Routinen) beisteuert, zeigt seine hervorgehobene Bedeutung.<sup>10</sup>

Die vorgestellten Interaktionsausschnitte geben einen ersten Eindruck von den sehr unterschiedlichen Verwendungsweisen des Türkischen in gemischethnischen Hamburger Jugendlichengruppen. Wir wollen diese abschließend Ramptons Analyse des *crossing* englischer Jugendlicher gegenüberstellen (vgl. Rampton 1995, 1998). Rampton versteht unter *crossing* die Verwendung einer ‚Minoritätssprache‘ durch Sprecher, denen diese Sprachen eigentlich nicht ‚gehört‘; d.h., *crossing* impliziert die Überschreitung einer sozial definierten Sprachgrenze. Seine Untersuchungen erfassen nicht nur *crossing* ins Creole und „Indian English“ (eine sekundäre, Klischeevarietät), die beide dem gesprochenen Englisch strukturell sehr nahestehen, sondern auch Verwendungen des Panjabi durch Jugendliche mit monolingual englischsprachigem Hintergrund. Sowohl in bezug auf die strukturelle Distanz der beteiligten Sprachen als auch auf die vergleichsweise geringe Stützung des Panjabi durch andere, in der Majoritätsgesellschaft allgemein bekannte Kulturelemente, ist dieser Fall dem türkisch-deutschen ähnlich.

Rampton beschreibt *crossing* als eine Form des Code-Switching by people who aren't accepted members of the group associated with the second language they employ. It is concerned with switching into languages that aren't generally thought to belong to you. This kind of switching, in which there is a distinct sense of movement across social or ethnic boundaries, raises issues of social legitimacy that participants need to negotiate, and that analysis could usefully devote more attention to. (1995: 280)

Er fand *crossing* (er spricht auch von „out group code-switching“) vor allem in Situationen, die er „liminal“ nennt, d.h.:

at the boundaries of interactional enclosures, in the vicinity of delicts and transgressions, in self-talk and response cries, in games, cross-sex interaction and in the context of performing art. Adolescents used language to cross ethnic boundaries in moments when the constraints of everyday social order were relaxed. (1995: 281)

Die Interpretation dieser besonderen Art von ‚code-switching‘ stellt die Teilnehmer laut Rampton vor besondere Probleme: Denn anders als beim ‚in-group switching‘, wie es in der Literatur ausführlich beschrieben worden ist, gilt: recipients have to run through a much more extensive set of possible inferences in order to make sense of an utterance, and <...> it is this often unfinished process that generates the symbolic resonance around an utterance (1995: 278)

Dieser besonders inferenzreiche Charakter des *crossing* wird unter Bezug auf Bourdieu folgendermaßen erklärt:

crossing can be seen as a form of ‚heretical discourse‘ which broke the doxic authority of the idea that ethnically, you are what you're born and brought up (1998: 299).

Wie für Hewitt, so ist auch für Rampton *crossing* nicht als Schritt zum vollständigen Erwerb zu sehen.

Nun lassen sich unschwer die Unterschiede zur Verwendung des Türkischen durch nicht-türkische Jugendliche in Hamburg (Deutschland?) erkennen:

- Es gibt in unseren Daten keinerlei Hinweis darauf, dass die Verwendung des Türkischen ein „out-group“ Phänomen ist. Vielmehr kommen die hier besprochenen Daten aus Interaktionen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Ethnien, die durch dichte Netzwerkstrukturen miteinander verbunden sind.

- In den untersuchten Gruppen von Jugendlichen durchbricht nicht etwa die Verwendung des Türkischen die „doxische Natur“ der Beziehung zwischen Ethnie und Sprache, wie Rampton meint, vielmehr ist diese Beziehung von vornherein nicht gültig.

- Zumindest in einigen Fällen ist die Verwendung des Türkischen durchaus Teil eines Spracherwerbsprozesses, der bis zu einer hervorragenden sprachlichen Kompetenz in dieser Sprache gehen kann.
- Code-Switching bzw. Code-Mixing zwischen Deutsch und Türkisch ist in den untersuchten Daten nicht schwieriger zu interpretieren oder inferenzreicher als unter türkischen Jugendlichen. Vor allem aber:
- Obwohl die Verwendung des Türkischen in einem Teil unserer Beispiele an spielerische Interaktionsformen (Zitierungen medialer und anderer Gattungen) gebunden ist, wäre es verfehlt, diese Interaktionsformen als „liminal“ oder „peripher“ zu bezeichnen; sie sind ein zentraler Teil jugendlicher, subkultureller Sprechweisen und können keineswegs an die „boundaries of interactional enclosures“ gestellt werden.

## Literatur

- Auer, P. & Hieronymus, A. (1997): „Das versteckte Prestige des Türkischen“ In: Kreisjugendring München Stadt, Dokumentation, Multikulturalität in den Metropolen, München o.J., S. 77-88; auch in: Dokumentation der FABER-Konferenz 20.-22. März 1997, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn, S. 34-49
- Auer, P. (in Vorbereitung): From code-switching via code-mixing to fused lects: toward a dynamic typology of bilingual speech phenomena. To appear in: *International Journal of Bilingualism*
- Gunperz, J. (1982): *Discourse Processes*. Cambridge: UP
- Hewitt, R. (1986): *White Talk - Black Talk*. Cambridge: UP
- Hewitt, R. (1990a): *Inter-ethnic Relationships of Young People and the Bedeutung der Sprache in ethnisch gemischten Jugendgruppen in Großbritannien*. In: Bitchner, P., Krüger, H. & Chisholm, L. (Hg.): *Kindheit und Jugend in interkulturellen Vergleichen*. Zum Wandel der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und Großbritannien. Opladen: Leske & Budrich, S. 245-256
- Hewitt, R. (1990b): *Creole in the Classroom: Political Grammars and Educational Vocabularies*. In: *The Literacies Institute. Technical Report Series*, No 6. Newton/Mass.: Education Development Center, S. 1-18
- Hewitt, R. (1994): *Sprache, Adoleszenz und die Destabilisierung von Ethnizität*. In: *Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern*, Jg. 19, Heft 4, S. 362-376
- Klockow, R. (1993): *Eschulleschek. Türkischkenntnisse bei deutschen Lehrern und Schülern einer Kreuzberger Schule*. *Deutsch Lernen* 3, S. 222-231
- Matras, Y. (im Druck): *Utterance modifiers and universals of grammatical borrowing. Erscheint in „Linguistics“*
- Meeuwis, M. (1997): *Constructing Sociolinguistic Consensus. A Linguistic Ethnography of the Zairian Community in Antwerp, Belgium*. (unveröffentl. Promotionsarbeit, Universität Antwerpen)
- Poplack, S. (1981): *Sometimes I/It start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching*. *Linguistics* 7/8, pp. 581-618

- Rampton, B. (1995): *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*. London: Longman
- Rampton, B. (1998): *Language crossing and the redefinition of reality*. In: Auer, P. (Ed.): *Code-switching in conversation*, pp. 290-320 London: Routledge
- Rose, T. (1997): *HipHop in der postindustriellen Stadt*. In: SPOKK (Hg.): *Kursbuch Jugendkultur*. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende. S. 142-156. Mannheim: Bollmann
- Schlobinski, P., Kohl, G. & Ludewigt, I. (1993): *Jugendsprache - Fiktion und Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Sebba, M. (1993): *London, Jamaica*. London: Longman
- Selting, M., Auer, P. et al. (1998): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)*. In: *Linguistische Berichte* 34 (Heft 173), S. 91-122

### Endnoten

- Die Motive für den Erwerb und den Gebrauch des Türkischen gelten jeweils entweder für eine Gewährsperson oder für mehrere bzw. für Jugendlichengruppen. Manche Jugendlichen bzw. -gruppen haben mehr als ein Motiv für ihren Türkischerwerb.
- Aus dem deutschsprachigen Raum ist uns nur die Untersuchung Klockows (1993) bekannt, der ein ähnliches Forschungsinteresse zugrunde lag. Klockow stellte fest, dass Berliner Lehrkräfte bzw. nicht-türkische Schülerinnen und Schüler Kenntnisse des Türkischen (vor allem von Schimpfwörtern) besitzen.
- Alle Personennamen wurden anonymisiert.
- Die Transkriptionskonventionen entsprechen GAT (vgl. Selting et al. 1998). Unter anderem gilt:  
Schriftgröße groß: Originaläußerung  
klein: Übersetzung  
(xxx) außersprachliche Handlungen  
<xxx> sprachbegleitende Handlungen oder Kommentar  
= unmittlbarer Anschluss, Verschleifungen  
(xxxx) vermuteter Wortlaut  
( ) unverständliche Passage  
(.) Mikropause  
(-)(-) (---) kurze, mittlere, längere Pausen  
(2.7) gemessene Pause  
Die Äußerungen werden - wenn nötig abweichend von der türkischen Standardlautung und Orthographie - möglichst lautgetreu wiedergegeben.
- Zu dieser Unterscheidung vgl. Auer (in Vorb.).
- Vgl. zum Beispiel Schlobinski, Kohl & Ludewigt 1993
- Vgl. zu dieser Kontextualisierungsfunktion von Code-Switching u.a. Gumperz 1982
- Sie hängt damit zusammen, dass Rana - wie im türkischen Fernsehen - die Fragen schriftlich vorbereitet hat.
- Auch der amerikanische Rap wird ja als in der Tradition afro-amerikanischer *orale* Gattungen stehend betrachtet (s. Rose 1997: 144 f).
- Zur Rolle solcher „pragmatischer“ Elemente, die die Diskursorganisation, Hörerleistung und Modalisierung betreffen, im Sprachkontakt vgl. u.a. Matras (im Druck)