

**Türkische Jugendliche in Deutschland –
Kulturelle Orientierung und Zweisprachigkeit**

**Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
nach der Promotionsordnung vom 18.07.2001
vorgelegt von**

Radiye Erol

aus Samsun / Türkei

Mai 2008

Erster Gutachter:

Prof. Dr. Jörg Fengler

Zweiter Gutachter:

Prof. Dr. Roland Schleiffer

Tag der mündlichen Prüfung:

10.02.2009

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denen bedanken, die zum Gelingen dieser Dissertation beigetragen haben. Mein Dank gilt an erster Stelle meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Jörg Fengler, für die fachliche und freundliche Unterstützung und Betreuung meiner Doktorarbeit und Herrn Prof. Dr. Roland Schleiffer für die Übernahme des Zweitgutachtens. Ebenso möchte ich Herrn Prof. Dr. Johannes Wickert für seine motivierende Beratung und Betreuung danken.

Für die vielfältige Unterstützung und die stets konstruktive wie kritische Begleitung meiner Gedankengänge zur Forschungsmaterie danke ich meiner Freundin, Frau Dr. Fatma Parla. Ebenso danken möchte ich den Schülern, Lehrern und Schulleitern folgender Schulen, die mit ihrer Befragungsteilnahme die Realisation dieser Arbeit überhaupt erst haben möglich werden lassen:

- Albertus-Magnus-Gymnasium (Köln)
- Albermann-Hauptschule (Köln)
- Bertha-von-Suttner-Realschule (Köln)
- Bettina von Arnim Gymnasium (Dormagen)
- Cecilien Gymnasium (Düsseldorf)
- Eichendorff-Realschule (Köln)
- Gemeinschaftshauptschule Borsigstr. (Köln)
- Heinrich-Böll-Gesamtschule (Köln)
- Heinrich-Heine-Gymnasium (Köln)
- Helmholtz Gymnasium (Bonn)
- Gesamtschule Burgwiesenstraße (Köln)
- Gustav-Heinemann-Hauptschule (Köln)
- Johann-Bendel-Realschule (Köln)
- Johann-Gottfried-Herder-Gymnasium (Köln)
- Konrad-Adenauer-Gymnasium (Bonn)
- Konrad-Adenauer-Schule (Köln)
- Marie-Curie-Gymnasium (Neuss)
- Robert-Koch-Oberschule (Berlin)
- Theo-Burauen-Schule (Köln)
- Ursula-Kuhr-Hauptschule (Köln)

Danken möchte ich ebenso Herrn Axel Leonardy, der mich bei der Fragebogenentwicklung beraten hat, sowie allen Teilnehmern des Doktorandenkolloquiums, die durch ihre Kritik und ihre Ratschläge zum produktiven Voranschreiten der Arbeit beigetragen haben.

Mein ausdrücklicher Dank gilt des weiteren Herrn Dieter Wohltmann, der sich die Zeit nahm, mich bei der statistischen Datenauswertung meiner Forschungsstudie zu unterstützen, sowie auch Herrn Jörg Hellwig für das Korrigieren des Manuskripts.

Der größte Dank aber gebührt meiner Familie. Insbesondere meinem im letzten Mai verstorbenen Vater Davut Erol, der leider die Abgabe dieser Arbeit nicht miterleben konnte, und dem ich diese Dissertation widmen möchte.

Radiye Erol

Inhaltsverzeichnis

	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	2
1	Einleitung	4
2	Fragestellung	6
3	Stand der Forschung	8
3.1	<i>Kulturelle Identität und Kulturelle Orientierung</i>	8
3.1.1	Der Kulturbegriff	8
3.1.2	Der Identitätsbegriff	12
3.1.3	Kulturelle Identität bei türkischen Jugendlichen in Deutschland	21
3.1.4	Begriffsdefinition Kulturelle Orientierung	27
3.2	<i>Integration</i>	32
3.2.1	Integration und multikulturelle Gesellschaft	32
3.2.2	Integration und Sprache	39
3.2.3	Die schulische Integration türkischer Jugendlicher in Deutschland	41
3.3	<i>Zweisprachigkeit</i>	43
3.3.1	Definition von Zweisprachigkeit	43
3.3.2	Definition des Zweisprachigkeitsbegriffs dieser Dissertation	45
3.3.3	Arten der Zweisprachigkeit	46
3.3.4	Doppelte Halbsprachigkeit versus Code-Switching	50
3.3.5	Theorien zum Zweitspracherwerb	58
4	Hypothesen	71
5	Untersuchungsmethodik	74
5.1	<i>Untersuchungsinstrument und Planung</i>	74
5.2	<i>Untersuchungsdurchführung</i>	76
5.3	<i>Datenauswertung</i>	79
5.4	<i>Stichprobenbeschreibung</i>	83
6	Ergebnisse	86
7	Diskussion und Ausblick	107
8	Literatur	123
8.1	Literaturverzeichnis	123
8.2	Internetquellenverzeichnis	144
9	Anhang	146

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:	Typen der Sozialintegration nach Esser	37
Abbildung 2:	Typen der individuellen Sozialintegration und der sprachlichen Kompetenzen.....	40
Abbildung 3:	Weinreichs Beispiel von koordinierter und zusammengesetzter Zweisprachigkeit	47
Abbildung 4:	Schwellen der Zweisprachigkeit.....	69
Abbildung 5:	Antwortkodierung der Fragen zur kulturellen Orientierung.....	81
Abbildung 6:	Antwortskalierung zu den Fragen 1 - 10 (Hypothese 1).....	87
Abbildung 7:	Antwortkodierung zu den Fragen 1 - 10 (Hypothese 1)	87
Abbildung 8:	Mittelwertprofile zur Erhebungsebene „Kognitiver Gebrauch der Sprachen“	90
Abbildung 9:	Mittelwertprofile zur Erhebungsebene „Sprachgebrauch beim Gespräch mit zweisprachigen türkischen Personen“	92
Abbildung 10:	Mittelwertprofile zur Erhebungsebene „Sprachgebrauch bei wichtigen Jugendthemen“	95
Abbildung 11:	Antwortskalierung zu den Fragen 1 - 2 (Hypothese 4).....	96
Abbildung 12:	Antwortskalierung zu den Fragen 3 - 7 (Hypothese 4).....	97
Abbildung 13:	Mittelwertprofile zur Erhebungsebene „Emotionale Präferenz der Sprachen (Fragen 3 - 8)“	99
Abbildung 14:	Antwortskalierung zu den Fragen 1 und 3 (Hypothese 5)	100
Abbildung 15:	Antwortskalierung zu Frage 2 (Hypothese 5).....	100
Abbildung 16:	Mittelwertprofile zur Erhebungsebene „Zufriedenheit mit der Zweisprachigkeit und Bikulturalität“	101
Abbildung 17:	Antwortskalierung zu Frage 1 „In welcher Sprache fühlst Du Dich sicherer?“ (Hypothesen 6 und 7).....	103
Abbildung 18:	Antwortskalierung zu den Fragen 2 - 7 (Hypothesen 6 und 7).....	103
Abbildung 19:	Antwortskalierung zu den Fragen 8 - 9 (Hypothesen 6 und 7).....	103
Abbildung 20:	Mittelwertprofile zur Erhebungsebene „Einschätzung der eigenen Sprachbeherrschung“ (Fragen 2 - 7)	106
Tabelle 1:	Religionszugehörigkeit der Jugendlichen und Volkszugehörigkeit ihrer Eltern.....	84
Tabelle 2:	Biographische Daten	85
Tabelle 3:	Kognitiver Gebrauch der Sprachen / Vergleich von Probanden unterschiedlicher kultureller Orientierung.....	88

Tabelle 4:	Sprachgebrauch beim Gespräch mit zweisprachigen türkischen Personen / Vergleich von Probanden unterschiedlicher kultureller Orientierung	91
Tabelle 5:	Sprachgebrauch bei wichtigen Jugendthemen / Vergleich von Probanden unterschiedlicher kultureller Orientierung.....	93
Tabelle 6:	Emotionale Präferenz der Sprachen (Frage 1 und 2) / Vergleich von Probanden unterschiedlicher kultureller Orientierung.....	96
Tabelle 7:	Emotionale Präferenz der Sprachen (Fragen 3 - 8) / Vergleich von Probanden unterschiedlicher kultureller Orientierung.....	98
Tabelle 8:	Zufriedenheit mit der Zweisprachigkeit und Bikulturalität / Vergleich von Probanden unterschiedlicher kultureller Orientierung	101
Tabelle 9:	Häufigkeitsverteilung zur Frage: „In welcher Sprache willst Du mit Deinen Kindern sprechen?“	102
Tabelle 10:	Einschätzung der eigenen Sprachbeherrschung / Vergleich von Probanden unterschiedlicher kultureller Orientierung.....	106

1 Einleitung

In zahlreichen gesellschaftlichen und pädagogischen Problemerkörterungen zum Thema der Integration türkischer Jugendlicher in Deutschland wird auf die eminente Wichtigkeit des deutschen Spracherwerbs bei diesem Entwicklungsprozeß hingewiesen. Nicht selten werden Schulschwierigkeiten und „Identitätsprobleme“, die im Zuge des gesellschaftlichen Integrationsverlaufs bei türkischen Jugendlichen einzusetzen beginnen, auf Sprachprobleme im Bereich der deutschen Sprache zurückgeführt. Welche soziale Bedeutungsdimension der Spracherwerb für Migrantenjugendliche besitzt, hat die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (2004) wie folgt umrissen:

„Dem Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kommt eine elementare Bedeutung zu, da die Sprache der Schlüssel zur Erschließung aller weiteren Wissensbestände und zur Teilhabe an allen gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen ist. Sie ist konstitutiver Bestandteil schulischer Kommunikation sowie schulischer Lehr- und Lernprozesse. Das bedeutet auch, dass das sozialstaatliche und demokratische Gebot der Chancengleichheit oder des Nachteilsausgleichs dem Erwerb der Verkehrssprache eine hohe Bedeutung zumessen muss. Auf der anderen Seite gelten gleichwohl alle Forderungen nach Anerkennung von Differenz und kultureller Identität auch und insbesondere für den Sprachgebrauch, da das Sprachvermögen, die Fähigkeit zu kommunizieren, wie keine andere Kompetenz untrennbar mit der Persönlichkeit verbunden ist.“ (Heinrich-Böll-Stiftung 2004, S.5)

Innerhalb der mit der Thematik befaßten Wissenschaftsdisziplinen und in der Politik herrscht indes kein Deutungskonsens hinsichtlich der Einzelabläufe des bilingualen Erwerbsverlaufs und auch kein Einvernehmen in bezug auf die Frage, ob die Erlangung der Zweisprachigkeit für die persönliche und sprachliche Entwicklung von Migranten als schädlich zu betrachten ist. Wenn, wie im obigen Zitatbeispiel der Heinrich-Böll-Stiftung ausgeführt, dem Erwerb der deutschen Sprache für die Herstellung der sozialen Integration und der kulturellen Identität von türkischen Jugendlichen in Deutschland eine elementare Bedeutung beigemessen wird, so offenbart dies für die Debattenstruktur des Integrationsthemas beispielhaft eine offenkundige Eindimensionalität im Blickmechanismus auf den zwischen Integration und Zweisprachigkeit diskutierten Beziehungszusammenhang. Unterstellt wird eine Auswirkungsrichtung nämlich immer nur einseitig vom Pol der Zweisprachigkeit aus hin zum Punkt der Integration, nie hingegen umgekehrt. Dieses Wahrnehmungsdefizit

wird durch die vorliegende Dissertationsstudie mit der Untersuchung der Auswirkungen der Sozialintegration auf verschiedene Aspekte der Zweisprachigkeit versucht zu beheben, wozu Kapitel 2 die untersuchungsrelevanten Forschungsleitfragen differenziert niederlegt.

In Kapitel 3 zum Stand der Forschung finden sich die geschilderten Problemlagen einzeln dargestellt: Kapitelabschnitt 3.1 dokumentiert den aktuellen Stand der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Deutungsentwicklung in bezug auf die Begriffstermini „Kultur“, „Identität“ und „kulturelle Identität“ und zeigt im Anschluß daran auf, weshalb letzterer Begriff im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit keine praktische Anwendung finden kann, um als Konsequenz daraus schließlich das Begriffsartefakt der „kulturellen Orientierung“ definieren zu können. In Kapitelabschnitt 3.2 werden Deutungsvarianten zum Begriff der „Integration“ vorgestellt und dabei insbesondere die sprachliche Integration von türkischen Jugendlichen in den Fokus der Betrachtung genommen. Am Ende von Kapitel 3 folgt in Kapitelabschnitt 3.3 eine knappe Überblicksdarstellung zum Begriff „Zweisprachigkeit“ mit den dazugehörigen gängigen Theorien, bevor schließlich im darauffolgenden Kapitel zum Kern der Studie, der empirischen Erforschung des Zusammenhangs kultureller Orientierung und Zweisprachigkeit bei türkischen Jugendlichen in Deutschland, übergeleitet wird.

Kapitel 4 formuliert anhand der entwickelten Forschungsfragen und unter Berücksichtigung allgemeiner Forschungsbefunde die sieben Untersuchungshypothesen dieser Studie, bevor Kapitel 5 auf die Methode und den Verlauf der Untersuchung eingeht. Die Zusammenfassung und Diskussion aller Ergebnisse erfolgt in Kapitel 6 und 7. In letzterem wird zum Abschluß der Studie ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungsfragestellungen gegeben.

2 Fragestellung

Wie im Einleitungskapitel bereits dargelegt wurde, wird in aktuellen pädagogischen wie gesellschaftlichen Migrationsdiskussionen zur Integration von türkischen Jugendlichen in Deutschland ein einseitiger Bedeutungszusammenhang zwischen der bei den Jugendlichen entwickelten Zweisprachigkeit und ihrer Integration in die deutsche Gesellschaft festgestellt und dabei zugleich auf die Wichtigkeit des deutschen Spracherwerbs hingewiesen. Welche Bedeutung jedoch umgekehrt die soziale Integration der türkischen Jugendlichen in die deutsche Gesellschaft für den Spracherwerbsprozeß der beiden Sprachen Türkisch und Deutsch besitzt, bleibt in diesen Diskursen bislang hingegen unberührt.

An dieser Betrachtungslücke setzt die Forschungsfragestellung der vorliegenden Dissertationsstudie an, die zu ergründen sucht, welche Beziehungsauswirkung der soziale Integrationsmodus türkischer Jugendlicher in Deutschland auf den bilingualen Spracherwerb und das Sprachverhalten der Jugendlichen hat. Ein Verbindungszusammenhang zur „kulturellen Identität“ von Migranten (einem von Forschung und Politik als bedeutsam eingestuften Indikator der sozialen Integration in die Aufnahmegesellschaft) läßt sich dabei nicht knüpfen, da ein solch komplexes, stark von externen Umweltfaktoren beeinflusstes Persönlichkeitsmerkmal allein mit Hilfe von Befragungen im Rahmen dieser Dissertation als empirisch nicht erfaßbar betrachtet wird. Alternativ wird statt dessen der für diese Untersuchung neu definierte Begriff der „kulturellen Orientierung“ herangezogen. Verstanden wird unter dieser Begriffsschöpfung (siehe hierzu auch Kap. 3.1.4) die geistige Selbstverortung menschlicher Individuen in den kulturspezifischen Handlungsfeldern ihres privaten und gesellschaftlichen Lebensalltags.

Informelle Interviews im Vorfeld systematischer Forschungsrecherchen, die mit türkischen Jugendlichen in Deutschland und Erwachsenen über den wechselseitigen Wirkungszusammenhang zwischen gesellschaftlichem Umfeld und bilinguaem Sprachverhalten geführt wurden, bildeten im Zusammenspiel mit dem Begriff der "kulturellen Orientierung" den Ausgangspunkt für die Untersuchung folgender drei Einzelfragen:

- (1) Welche Beziehung besteht zwischen der kulturellen Orientierung von in Deutschland lebenden türkischen Jugendlichen und ihrem alltäglichen Gebrauch der türkischen und der deutschen Sprache?
- (2) Welche Beziehung besteht zwischen der kulturellen Orientierung dieser Jugendlichen und ihrer emotionalen Präferenz der türkischen und der deutschen Sprache?
- (3) Welche Beziehung besteht schließlich zwischen deren kultureller Orientierung und ihrer selbsteingeschätzten Beherrschung der beiden Sprachen Türkisch und Deutsch?

Diesen drei Einzelfragestellungen wird in der Folge systematisch nachgegangen. Der besseren Gesamteinordnung der Gesamtfragestellung zuliebe, schließt sich jedoch zunächst ein Überblick zum Stand der Forschung an.

3 Stand der Forschung

Der nachfolgende Kapitelblock dokumentiert den aktuellen Forschungsstand der in der vorliegenden Dissertationsstudie zu behandelnden Forschungsproblematik. In Kapitelabschnitt 3.1 erfolgt zunächst eine an der Gesamtfragestellung orientierte Erläuterung der Begriffsphänomene "Kultur" und "Identität" mit einer sich anschließenden Definitionsbestimmung der diese Forschungsarbeit leitenden Begrifflichkeit der "kulturellen Orientierung". Kapitelabschnitt 3.2 stellt ebenfalls in diesem Sinne die Definitionen der Begriffe "Integration" und "multikulturelle Gesellschaft" dar, woraufhin Kapitelabschnitt 3.3 neben der Vorstellung des wissenschaftlichen Erkenntnisstands zum Thema "Zweisprachigkeit" die Festlegung des in dieser Arbeit verwendeten Zweisprachigkeitsbegriffes vornimmt.

3.1 Kulturelle Identität und Kulturelle Orientierung

3.1.1 Der Kulturbegriff

Eine umfassende entwicklungsgeschichtliche Begriffsdarstellung zum Thema Kultur kann aufgrund bestehender Interdisziplinarität und der komplexen wissenschaftlichen Beitragsfülle nicht Gegenstand des nachfolgenden Kapitelabschnitts sein. Der Kapitelinhalt muß vielmehr darauf ausgerichtet sein, markante Meilensteine aus der geschichtlichen Begriffsentwicklung herauszugreifen, um als Ausgangsbasis einer sich anschließenden Begriffsfestlegung von Kultur im Sinne der Fragestellung beständige Aussagekraft entfalten zu können.

Im Zeitalter deutscher Aufklärung und Klassik erfuhr der Begriff Kultur zunächst eine ganz grundlegende Beschränkung auf den Aspekt der Disziplinierung und Beherrschung der Natur durch den Menschen. Korte und Schäfers (2002) merken zu den in Zusammenhang stehenden definatorischen Beziehungsgrößen wörtlich an:

„Der Kulturbegriff der Antike bezeichnet das Ineinanderwirken der kulturellen Bearbeitung von äußerer Natur und dem eigenen Leben. In ihm formuliert sich das erwachende Selbstverständnis des europäischen Kulturmenschen, das alle folgenden Kulturbegriffe prägen sollte: Aufgabe der Kultur ist die Gestaltung und Pflege oder anders formuliert: die Disziplinierung und Beherrschung der menschlichen und der äußeren Natur.“ (Korte & Schäfers 2002, S.230)

Auf dieser weit gefaßten Grundlage bildete sich unter den Einflüssen der Aufklärung dann ein normativ ausgerichtetes bürgerliches Kulturbegriff aus, der bis in den Gesellschaftsalltag und die aktuelle Gegenwartspolitik der heutigen Zeit hinein Anwendung findet.

Unter dem Kulturbegriff der Aufklärungsepoche wurde ursprünglich zunächst eine ausgezeichnete, für jedermann erstrebenswerte Lebensform des Bürgertums verstanden, mit dem Ziel, sich „kulturell-moralisch“ gegen den Adel sowie die agrarische (später proletarische) Unterklasse abzugrenzen. Diesen kulturellen Lebensstil versah das aufstrebende Bürgertum mit einem Universalanspruch (vgl. Reckwitz 2004).

Seit den Anfängen des 20. Jahrhunderts dann waren die kulturtheoretischen und kulturpolitischen Diskussionen von den Auseinandersetzungen um die sogenannte bürgerliche „Hochkultur“ und einer sich ausbreitenden „Massenkultur“ bestimmt, womit der neuzeitliche Kulturbegriff konzeptionell in zwei große Teile zerfiel. Mit der Ausdifferenzierung und Neuorientierung der kulturwissenschaftlichen Forschung in den 1970er Jahren begann sich der Dualismus von Hoch- und Massenkultur allmählich aufzulösen. Der kulturwissenschaftliche Forschungsbetrieb war in seinen Untersuchungen nun auf verschiedene kulturelle Zielgruppen und Kategoriebereiche (wie Alltags-, Arbeiter-, Sub-, Jugend- oder auch Popkulturen) konzentriert und trennte sich auf diese Weise vom einstmaligen idealisierten, vereinheitlichten und normorientierten Begriffsverständnis von Kultur (vgl. Korte & Schäfers 2002). Zentrale Forschungsfelder waren nunmehr die gesellschaftlichen Sub- bzw. Teilkulturen, deren Eigenschaftsmerkmale Vaskovics wie folgt beschrieben hat: Subkultur wird von Vaskovics (1989) definiert als Teilkultur,

„(...) die in bestimmter Hinsicht von der dominanten oder Gesamt- bzw. Nationalkultur abweicht, mit der sie jedoch in anderer Hinsicht übereinstimmt. Subkultur ist ein Handlungsmodell einer Gruppe oder sozialen Kategorie (z.B. Kategorie der Alten) innerhalb der Gesellschaft, das einerseits von dem Modell der dominanten Kultur abweicht, andererseits aber damit übereinstimmt.“ (Vaskovics 1989, S. 589).

Diese gesellschaftlichen Teilkulturen verfügen über „spezielle subkulturelle Normen“, die von denen anderer Gesellschaftsmitglieder abweichen und viele unterschiedliche Aspekte menschlichen Lebens betreffen können, wie z.B. Religion, Sprache und Familie (vgl. ebd.). Die Anzahl an Gruppen und Kategorien, die sich unter den Sammelbegriff „Subkultur“ fassen lassen, ist hoch und erstreckt sich von religiösen Sekten, über große ethnische Volksgruppen bis hin zu Jugendbanden (vgl. Vaskovics 1989). Innerhalb empirischer Forschungsdisziplinen jedoch wurde, Vaskovics zufolge, mit dem Begriff Subkultur vorwiegend in der Randgruppenforschung, der Armut- und Kriminalitätsforschung sowie in der Minoritätsforschung gearbeitet (vgl. Vaskovics 1989).

Auch in der aktuellen Gegenwartsepoche des 21. Jahrhunderts bietet das Thema Kultur für Politik, Gesellschaft und Wissenschaft Anlaß zu vielgestaltigen Reflexionen. Von zahlreichen Diskussionsakteuren aus den genannten Bereichen werden zu Fragen „postmoderner Kultur“, „nationaler Kultur“, „Multikulturalität“, „kultureller Identität“ sowie zum Begriff „Leitkultur“ Meinungspositionen aufgebaut und Analysen erstellt. Bei derartigen Themenstellungen handelt es sich laut Bukow (2002) um Orientierungsfragen, die sich aus der „postmodernen Entwicklung der Gesellschaft“ heraus ergeben und im direkten Vergleich zueinander folgende inhaltliche Übereinstimmungen aufweisen:

- a) „In Zeiten gesellschaftlichen Wandels erinnert man sich besonders gerne an überwölbende Orientierungen.
- b) Entsprechende Orientierungen werden in den Hochkulturen vorwiegend im Zusammenhang mit großen ‘gesellschaftlichen Erzählungen’, religiösen wie nationalen Mythen gesucht. Dabei schreckt man genau so wenig vor einer Beschwörung der Vergangenheit wie vor Klageliedern über den Zerfall der Gegenwart zurück.
- c) Moderne gesellschaftliche Entwicklungen wie zunehmende Mobilität, die Migration, die Globalisierung von Kommunikation und Markt, die Polarisierung der verschiedenen Bevölkerungsgruppen stimulieren die kulturellen Diskurse ganz besonders. Und in der Regel zielen diese Diskurse dann weniger auf effektive und nachhaltige Problemlösung als vielmehr auf Problemkosmetik durch Definitionsarbeit oder Risiko-Umverteilung.“ (Bukow 2002, S. 122)

Die zu Beginn des Kapitels angesprochene normativ-statische Sicht auf das Phänomen Kultur indes erfährt in der sozialwissenschaftlichen Fachdiskussion keine Akzeptanz. Seit Aufkommen der historisch-kritischen Forschung zu Beginn des 20. Jahrhunderts und den Cultural studies in den 1970er Jahren besteht die Annahme, daß Kultur im

Dienste gesellschaftlicher Interessen einer ideologischen Inszenierung unterliegt. Vertreter der Sozialwissenschaften gewinnen in zunehmendem Maße die Einsicht, daß Kultur kein statisches Phänomen darstellt, sondern in einen diskursiven Meinungsbildungs- und Aktionsprozeß eingebettet ist. Über Kultur kann nicht diskutiert werden, ohne zugleich auch aktuelle Kenntnis über die kulturelle Alltagspraxis zu besitzen (vgl. Bukow 2002).

Ferner ist es der allgemeinen Gesellschaftssituation nach realitätsbezogener, von *Kulturen* statt von *der* Kultur einer Gesamtgesellschaft zu sprechen, da eine Bevölkerungsgesellschaft sich nicht nur aus verschiedenen sozialen Klassen und Schichten zusammensetzt, sondern auch Gruppen unterschiedlicher regionaler, ethnischer und religiöser Herkunft in sich vereint und von daher durch kulturelle Pluralität gekennzeichnet ist (vgl. Bukow 2002). In den Sozialwissenschaften wird, laut Richter (1999), der althergebrachte Kulturbegriff,

„(...) der statisch Kultur als ein Set von Sitten und Bräuchen sah, als ein Konglomerat von lexikalisch festschreibbaren Werten und Normen, das womöglich elitär abgegrenzt mit Hochkultur synonym gesetzt wurde, von einem dynamischen und prozeßorientierten Kulturbegriff abgelöst, der an die amerikanische Tradition des Pragmatismus und insbesondere an seine soziologische Ausprägung im Symbolischen Interaktionismus anknüpft. Kultur wird in diesem Sinne als die Summe an Bedeutungen verstanden die Personen ihrem Handeln zugrunde legen und die durch Symbole vermittelt werden. Dabei wird zwar auf ein Set von Bedeutungen zurückgegriffen, dieses wird aber in der Interaktion verfestigt und auch neu gestaltet. Kulturen sind demnach Konglomerate ähnlicher Bedeutungen, ähnlicher Wahrnehmungsweisen von Gesellschaft. In diesem Sinne erscheinen postmoderne Gesellschaften multikulturell, was sich in einer Vielfalt von Lebensstilen ausdrückt. (...). Ein derartiger Kulturbegriff erlaubt es, ethnische Minderheiten als spezifische Subkulturen zu beschreiben, ohne sie auf tradierte Kulturbegriffe zu reduzieren. Er erlaubt, Kultur in Wechselwirkung von Struktur zu sehen. Damit werden ethnische Minoritäten nicht als geschlossene, abgegrenzte und von der modernen Gesellschaft exkludierte Einheiten beschrieben, sondern als Gruppen mit spezifischen Wahrnehmungsmuster, die vom Prozess der Moderne geprägt sind, also nicht unbeeinflusst von der Entwicklung der Industriegesellschaft verlaufen.“ (Richter 1999, S. V [römische Seitenzahl])

3.1.2 Der Identitätsbegriff

Ebenso wie im Fall des vorstehend aufgeführten Definitionsproblems „Kultur“ ist auch in bezug auf den Begriffsterminus „Identität“ ein intra- und interdisziplinärer Deutungskonsens der mit diesem Phänomen befaßten Wissenschaftsdisziplinen nicht gegeben. Zur inhaltlichen Deutungsdifferenz dieses komplexen und damit schwer faßbaren sozialwissenschaftlichen Deutungskonstrukts, das zusammen mit dem Begriff der „kulturellen Identität“ verstärkt Eingang auch in andere wissenschaftliche Disziplinen fand, jedoch zu keinem Zeitpunkt von ihnen einheitlich verwendet wurde, merkt Kuhn-Lääs (2002) wörtlich an:

„Einige Forscher sehen Identität als etwas Subjektives, mit sich identisch zu bleiben, das als eine von einer Person zu erwartende Leistung angesehen wird; andere wiederum suchen die Bedingungen zur Gewinnung von Ich-Identität auf der Ebene sozialstruktureller Faktoren: sie gehen davon aus, daß ‚Identität dem Individuum einen festen, inhaltlich definierten Platz in einem Sozialsystem zuweist‘ (Eßer 1983, 93)“. (Kuhn-Lääs 2002, S.21)

Neben derartigen Begriffsinterpretationen existieren darüber hinaus Sichtweisen anderer Wissenschaftsvertreter, die die „monolithische“ Betrachtungsform klassischer Prägung, wonach der Mensch seine Identität einmal erwirbt und diese sich bis zu seinem Lebensende statisch erhält, als unzeitgemäß einstufen und statt dessen den Begriff „multiple Identität“ verwenden bzw. von sogenannter „Patchworkidentität“ sprechen (vgl. Keupp 1988; Keupp u.a. 2002; Keupp & Höfer 1997).

Nachfolgend sollen nun zwei traditionelle Perzeptionsmodelle zum Phänomen „Identität“ dargestellt werden, auf die bis Ende der 1980er Jahre auch viele Forschungsprojekte fußten, die als Forschungszielgruppe türkische Jugendliche in den Blick nehmen. Es handelt sich dabei um die psychoanalytische Sicht von Erikson (1959) sowie die Interaktionsmodelle von Mead (1934), Goffman (1963) und Krappmann (1969). Im Anschluß daran folgt die Darstellung des Begriffskonzepts der sogenannten „postmodernen Identität“, welche das traditionelle Deutungsschema „unteilbarer Identität“ verwirft und so dem Deutungsmuster der „bikulturellen Identität“ den Weg bahnt. Diesen grundsätzlichen Ausführungen zum Phänomen „Identität“ schließt sich dann die spezifizierende Definitionsfestlegung des Begriffes „kulturelle Identität“ an und schließlich wird ein Überblick zu Forschungsstudien gegeben, die sich mit dem Problem der kulturellen Identität bei türkischen

Jugendlichen befassen.

1. Die Identitätstheorie Eriksons

Den Begriffsterminus der „Ich-Identität“ erklärt Erikson, der im Jahre 1959 den Ausdruck „Identität“ in die Entwicklungspsychologie einführte und auf dessen diesbezüglicher Theorie zahlreiche Untersuchungen zum Themenkreis „Jugendalter“ basieren, auf folgende Weise:

„Das bewußte Gefühl, eine persönliche Identität zu besitzen, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und der damit verbundenen Wahrnehmung, daß auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen.“
(Erikson 1973/2000, S. 18)

Erikson erweiterte die Phasentheorie Sigmund Freuds zur psychosexuellen Entwicklung des Menschen um psychosoziale Aspekte sowie um die Entwicklungsphasen des Erwachsenenalters. Erikson ging nunmehr davon aus, daß der Mensch in seinem Leben acht Entwicklungsphasen durchläuft, die in einem epigenetischen Entwicklungsplan angelegt sind und von denen der Mensch in jeder einzelnen Lebensphase jeweils einen psychosozialen Konflikt bewältigen muß. Jede dieser Entwicklungsetappen erfordert die Lösung der dann virulenten Lebenskrisen in Form der Integration gegensätzlicher Pole, welche die Entwicklungsaufgaben darstellen, und deren erfolgreiche Bewältigung dann wiederum für alle Folgephasen der Entwicklung von existentieller Bedeutung ist. Dabei werden sämtliche Lösungsmuster der Krisenbewältigung aus den vorangegangenen Entwicklungsphasen in das „Ich“ integriert und vom Menschen in das eigene Selbstbild aufgenommen (vgl. Erikson 1973/2000).

Zwar handelt es sich bei der menschlichen Identitätsentwicklung, Erikson zufolge, um einen lebenslangen Prozeß, der aber mit der Adoleszenz in eine entscheidende Phase tritt. Während dieses Entwicklungsabschnitts gerät der Jugendliche in eine Identitätskrise und befindet sich im Konfliktgegensatz von „Identität versus Identitätsdiffusion“. Innerhalb dieser Zeitetappe müssen die zurückliegenden Ich-Erfahrungen der Kindheit, die durch die Pubertät hervorgerufenen körperlichen Veränderungen, das Selbstbild wie auch die Anforderungen der Umwelt in das jeweilige aktuelle „Selbst“ integriert werden und sich schließlich zu einer stabilen

künftigen Ich-Identität fortentwickeln. Mittels des freien Ausprobierens unterschiedlicher sozialer Rollen ist der pubertierende Jugendliche dabei vor die unausweichliche Aufgabe gestellt, seinen eigenen Persönlichkeitsstandpunkt seinem gesellschaftlichen Umfeld gegenüber auszubilden. Erikson führt dazu wörtlich aus:

„Der wachsende und sich entwickelnde Jugendliche ist nun, angesichts der physischen Revolution in ihm, in erster Linie damit beschäftigt, seine soziale Rolle zu festigen. Er ist manchmal in krankhafter, oft absonderlicher Weise darauf konzentriert herauszufinden, wie er, im Vergleich zu seinem eigenen Selbstgefühl, in den Augen anderer erscheint und wie er seine früher aufgebauten Rollen und Fertigkeiten mit den gerade modernen Idealen und Leitbildern verknüpfen kann. Manche Jugendliche müssen in ihrer Suche nach einem neuen Gefühl von Dauer und Identität die Kämpfe früherer Jahre noch einmal durchfechten und sind niemals bereit, sich bleibende Idole und Ideale als Hüter ihrer schließlichen Identität aufzurichten.“ (Erikson 1973/2000, S.106)

Einen Schlüsselbegriff der Eriksonschen Identitätstheorie stellt das „psychosoziale Moratorium“ dar. Dieser Ausdruck beschreibt eine für den heranwachsenden Jugendlichen krisenhafte ergebnisoffene Zeit, bevor dieser sich in die Lage versetzt sieht, seinen endgültigen Platz in der Gesellschaft einnehmen zu können. Moratorium definiert Erikson dabei als temporären Freiraum,

„(...) während dessen der Mensch durch freies Rollen-Experimentieren sich in irgendeinem Sektor der Gesellschaft seinen Platz sucht, eine Nische, die fest umrissen und doch wie einzig für ihn gemacht ist. Dadurch gewinnt der junge Erwachsene das sichere Gefühl innerer und sozialer Kontinuität, das die Brücke bildet zwischen dem, was er als Kind war, und dem, was er nunmehr im Begriff ist zu werden; eine Brücke, die zugleich das Bild, in dem er sich selbst wahrnimmt, mit dem Bild verbindet, unter dem er von seiner Gruppe, seiner Sozietät erkannt wird.“ (Erikson 1973/2000, S. 137 f.)

Bei der persönlichen Identitätsfindung ist der Jugendliche, während er verschiedene soziale Rollen ausprobiert, indes darum bestrebt, sich aktiv mit seiner unmittelbaren Lebensumwelt auseinanderzusetzen, vor allem mit der Gruppe der Peers (Gleichaltrigen). Seine Beziehungen zu ihnen sind „(...) in weitgehendem Maß ein Versuch, zu einer Definition der eigenen Identität zu gelangen, indem man sein undeutliches Selbst-Bild auf einen anderen projiziert und es so zurückgeworfen und allmählich geklärt sieht“ (Erikson 1970/2003, S. 135).

Nach Erikson kann sich eine dauernde und stabile Ich-Identität jedoch nur dann ausbilden, wenn die Krisen der früheren Entwicklungsphasen konstruktiv gelöst wurden. Ein Gefühl von Identität entsteht dadurch, daß sich das Individuum trotz

permanenter Lebensveränderungen in Einklang mit seinem früheren Selbst erlebt und auch das Bild der sozialen Umwelt von der eigenen Person damit in Übereinstimmung gebracht werden kann. Dagegen gerät der Jugendliche in eine sogenannte „Identitätsdiffusion“, wenn in zunehmendem Maße Ansprüche seiner Umwelt bzw. Entwicklungsaufgaben an ihn heran getragen werden, denen er sich aus seiner subjektiven Sicht entweder nicht gewachsen fühlt oder durch die er nach Maßgabe einzelner Entscheidungen objektiv überfordert ist (vgl. Erikson 1970/2003; Erikson 1973/2000).

2. Identität beim symbolischen Interaktionismus

Im Gegensatz zu Erikson, der, wie dargestellt, die Ausbildung menschlicher Identität als subjektbezogene Aufgabe versteht und das daraus hervorgehende Ergebnis als etwas Statisches und einmal Erworbenes ansieht, begreifen Forschungsvertreter des *Symbolischen Interaktionismus* die Identitätsentwicklung beim Menschen als gesellschaftlichen Prozeß. Die Denkrichtung wird von der Annahme getragen, daß der Vorgang menschlicher Identitätsfindung durch interaktiv aufeinanderbezogene Handlungsabläufe und den Austausch von Symbolen hergestellt wird, d.h. mittels der Interaktionsabfolge zwischen Individuum und Gesellschaft stattfindet (vgl. Goffmann 1967/1996; Morris 1968/1991; Krappman 1969/2000).

Nach Mead (1934), der als Begründer des *Symbolischen Interaktionismus* gilt, besteht ein solcher Handlungszusammenhang konkret:

„(...) in der Übernahme von Rollen, die mit der Verwendung von Sprachsymbolen einhergeht. Insofern man die Rolle eines anderen übernehmen kann, kann man gegebenenfalls aus dieser Perspektive auf sich selbst zurückblicken (oder auf sich selbst reagieren) und so für sich selbst Objekt werden. Daher ist es wiederum nur im gesellschaftlichen Prozeß möglich, daß sich, im Unterschied zum biologischen Organismus, Identität entwickelt – Identität als Wesen, das sich seiner selbst bewußt wurde.“ (Mead nach Morris 1968/1991, S. 26 f.)

Auch nach Krappmann (1969/2000), einem weiteren Vertreter des *Symbolischen Interaktionismus*, geht die Identitätsfindung über den interaktiven Austausch zwischen Gesellschaft und Individuum vonstatten:

„Identität ist nicht mit einem starren Selbstbild, das das Individuum für sich entworfen hat, zu verwechseln; vielmehr stellt sie eine immer wieder neue Verknüpfung früherer und anderer Interaktionsbeteiligungen des Individuums mit den Erwartungen und Bedürfnissen, die in der aktuellen Situation auftreten, dar.“ (Krappmann 1969/2000, S.9)

Dabei ist die individuelle Identitätsausprägung eines jeden einzelnen Menschen Ausweis einer originären, unverwechselbaren, nur auf ihn allein zutreffenden Charakteristik. Sie macht deutlich, auf welche spezielle Art und Weise ein bestimmtes menschliches Individuum in der Lage ist, situativ auftretende Zielkonflikte gegeneinander auszubalancieren, die sich nicht nur aus zwiespältigen Erwartungen und Bedürfnisanforderungen von seiten der Umwelt und aus dem eigenen Selbst heraus ergeben, sondern auch aus der Divergenz zwischen dem natürlichen Hang zur Selbstabgrenzung anderen Mitmenschen gegenüber und dem Bestreben um ein positives Identitätsimage innerhalb des eigenen gesellschaftlichen Umfelds (vgl. Krappmann 1969/2000).

Relevanz für die vorliegende Dissertation erlangen die geschilderten Sachverhalte nun insbesondere aus dem Grunde, weil nach Vorstellung des symbolischen Interaktionismus beim gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß individueller Identitätsausbildung der Sprache eine herausgehobene Bedeutung zukommt. Krappmann (1969/2000) führt dazu aus:

„Die Identität, die ein Individuum aufrechtzuerhalten versucht, ist in besonderer Weise auf sprachliche Darstellung angewiesen, denn vor allem im Medium verbaler Kommunikation (...) findet die Diskussion der Situationsinterpretationen und Auseinandersetzung über gegenseitige Erwartungen zwischen Interaktionspartnern statt, in der diese Identität sich zu behaupten sucht. Der Wahrung von Identität kann jedoch nur eine Sprache dienen, die die prekäre Balance der Identität zwischen divergierenden Erwartungen in sich aufzunehmen vermag; eine Sprache also, die die jeweiligen Erwartungen der Interaktionspartner anzeigen kann, ohne einen Spielraum für Diskussion zu leugnen, die Widersprüche zu bezeichnen und aufzuklären erlaubt, aber nicht lösbare Diskrepanzen auch stehen lassen kann, und die fähig ist, über die im Augenblick erfragte Information hinaus weitere, für Interaktion und Identität bedeutsame Mitteilungen in die Kommunikation einzuführen.“ (Krappmann 1969/2000, S. 12)

Auf Grundlage der Modelle Eriksons und des symbolischen Interaktionismus untersuchten im Verlauf der 1980er und 1990er Jahre nun mehrere wissenschaftliche Forschungsstudien die Entstehung migrationsbedingter Identitäts- und Kulturkonflikte unter türkischen Jugendlichen (siehe Kapitel 3.1.3 Kulturelle Identität). Diesen

Untersuchungen zufolge verursachen zwei Normen- und Wertesysteme, die im Herkunfts- und im Zielland von Zuwanderern gegensätzlich zueinander ausgerichtet sind, bei jugendlichen Migranten Kultur- und damit Identitätskonflikte. Den Studien liegt dabei die Basisannahme zugrunde, daß bei vorhandener komplexer Gesellschaftsauffächerung das menschliche Individuum zu den unterschiedlichen gesellschaftlichen Einheiten eines Landes ganz zwangsläufig voneinander abweichende Mehrfachzugehörigkeiten entwickelt, was sukzessive zur Herausbildung verschiedener „sozialen Identitäten“ führt. Die personale Integration dieser heterogenen Identitäten durch den Menschen manifestiert sich in der Entstehung einer einzigartigen Vita, der personalen Identität. Das Kardinalproblem für die Mitglieder der zweiten Zuwanderergeneration liegt nun darin begründet, daß diese von ihren Interaktionspartnern in bezug auf Charakter- und Rollenprofil in wechselnden Lebens- und Handlungszusammenhängen nicht mit klaren eindeutigen Zuschreibungen versehen werden. Die beim Gesellschaftsumfeld der Migranten eintretenden Unklarheiten in der Profil- und Situationsbeurteilung wirken auf die Psyche und Wahrnehmung der Zuwanderer zurück, die sich bei ihnen dann in diffusen, nicht beständigen Selbsteinschätzungen widerspiegeln. Vermag schließlich deren „Ich-Identität“ durch vermittelnde innere Selbstreflexion (Ambiguitätstoleranz, Empathie oder Rollendistanz) der spannungsgeladenen psychischen Gemengelage nicht Herr zu werden, bilden Identitätsdiffusionen die unmittelbare Folge dieser ungeklärten Konfliktsituation. In Zuwandererfamilien mit „typischen“ Unterschichtsmerkmalen indes verhindern diesen Studien zufolge in aller Regel rigide Rollenbeziehungen, patriarchalische Machtverhältnisse und ein auf Verhaltensanpassung gründender Erziehungsstil bei Migrantenkindern die Ausbildung solcher kognitiven Fähigkeiten (vgl. Hill 1990).

3. Postmoderne Identität

Der sozialwissenschaftliche Terminus der sogenannten „postmodernen Identität“ betreibt eine Abkehr vom traditionellen Betrachtungsschema *unteilbarer* personaler Identität und sieht beim menschlichen Individuum statt dessen die Möglichkeit *vieler verschiedenartiger* Identitätskomponenten gegeben. In bezug auf eine demgemäße biculturelle Identitätsstruktur türkischer Jugendlicher in Deutschland folgt daraus, Identitätsanteile sowohl aus dem türkischen wie auch aus dem deutschen Kulturkreis

in sich ausbilden zu können, ungeachtet der Tatsache, daß schematische Zuordnungsversuche konkreter Charaktermerkmale zur „türkischen“ bzw. „deutschen Kultur“ als in hohem Maße problematisch einzustufen sind.

Der Ausdruck der „Postmoderne“, der erstmals ab dem Jahre 1870 in der Malerei seine Verwendung fand und seitdem vereinzelt und in Intervallen auch in der Literaturwissenschaft und im Bereich der Architektur auftauchte, erfuhr in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Bereich der Philosophie, Soziologie, Ökonomie und Technologie eine sukzessive Weiterverbreitung. Von seinem Inhalt her gilt der Terminus unterdessen als umstritten. Für den einen Teil seiner Begriffsdeuter beschreibt er das „Zeitalter neuer Technologien“, für andere Vertreter hingegen vollzieht sich in seinem Zeichen – plakativ und schlagwortartig – „gerade der Abschied von der technokratischen Dominanz“ (Welsch 2002, S.10). Als nicht minder pauschal und undifferenziert offenbart sich ein weiterer perzeptorischer Gegensatz, der in konträren, aber unpräzisen Formulierungen postmoderner Standpunkte zum Ausdruck kommt. Verkündet das eine Lager, daß man „(...) unter dem Stichwort ‘Postmoderne’ eine neue Integration der zersplitterten Gesellschaft (beispielsweise durch einen neuen Mythos) erhofft (...)“, erwarten die Gegenvertreter demgegenüber „gerade eine Epoche gesteigerter Pluralisierung und Fragmentierung“ (Welsch 2002, S. 10).

Was derartige Betrachtungen eint, ist der Umstand, daß beide Seiten in allgemein gehaltener, summarischer sowie unbelegter Art und Weise einen gesellschaftlichen Wandlungsprozeß diagnostizieren, dem aus dieser Sicht heraus folgende Veränderungsentwicklungen zugrunde liegen:

- der Übergang von „der industriellen Produktions- zur postindustriellen Dienstleistungs- und postmodernen Aktivitäts-Gesellschaft“,
- „die ökonomische Umstellung von Globalkonzepten auf Strategien der Diversifizierung“,
- „die Strukturveränderungen der Kommunikation infolge der neuen Technologien“,
- „das neue wissenschaftliche Interesse an nicht-deterministischen Prozessen, an Strukturen der Selbstorganisation, an Chaos und fraktaler Dimension“,
- „die philosophische Verabschiedung des rigorosen Rationalismus und

Szientismus“,

- sowie schließlich der „Übergang zu einer Vielfalt konkurrierender Paradigmen“ (Welsch 2002, S.11).

Dem breiten Publikum bekannt gemacht wurde der Begriff der Postmoderne insbesondere durch die im Jahre 1979 publizierte Schrift des französischen Philosophen Jean-François Lyotard mit dem Titel: „*Das Postmoderne Wissen*“. Lyotard untersuchte darin Rolle und Funktion des Wissens in der modernen (postindustriellen) Gesellschaft und schuf mit seiner These über das *Ende der großen Erzählungen* die Diskussionsbasis für zahlreiche Kontroversen zum Phänomen der Postmoderne in Philosophie, Kunst und den Gesellschaftswissenschaften (vgl. Lyotard 1986).

Lyotard (1986) zufolge stellte noch bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein das sogenannte „moderne Wissen“ eine Einheit dar, die durch den Rückgriff auf drei sogenannte „große Metaerzählungen“ zustande gekommen war:

„(...)die Emanzipation der Menschheit (in der Aufklärung), die Teleologie des Geistes (im Idealismus) und die Hermeneutik des Sinns (im Historismus).“ (Welsch 2002, S.32)

Die postmoderne Situation indessen ist nach Lyotard dadurch gekennzeichnet, daß das einheitliche Wissen sich in viele Einzelteile aufgelöst hat:

„Die großen Meta-Erzählungen bilden im Zeitalter der Postmoderne keine vereinheitlichende Legitimation und Zielorientierung mehr. Es existiert keine übergeordnete Sprache und keine allgemeinverbindliche Wahrheit des Wissens mehr, den Meta-Erzählungen wird kein Glauben mehr geschenkt.“ (Lyotard 1986, S.7)

Innerhalb der Bevölkerungsgesellschaft der Postmoderne hat sich dieser Optik zufolge jedoch nicht nur „das Wissen“ pluralisiert, sondern auch das gesellschaftliche Leben ganz allgemein:

„Die Postmoderne ist diejenige geschichtliche Phase, in der radikale Pluralität als Grundverfassung der Gesellschaften real und anerkannt wird und in der daher plurale Sinn- und Aktionsmuster vordringlich, ja dominant und obligat werden.“ (Welsch 2002, S.5)

Die Zeitepoche der Postmoderne ist gekennzeichnet durch den Existenzanspruch gänzlich heterogener Wissensformen, Lebensentwürfe und Handlungsmuster:

„Die Postmoderne plädiert (...) offensiv für Vielheit und tritt allen alten und neuen Hegemonie-Anmaßungen entschieden entgegen. (...) Ihre Option gilt der Pluralität – von Lebensweisen und Handlungsformen, von Denktypen und Sozialkonzeptionen, von Orientierungssystemen und Minderheiten.“ (Welsch 2002, S.5)

Es sind diese gesellschaftlichen Veränderungen, die nach Lesart einer Reihe von Wissenschaftsvertretern postmodernen Gedankenguts beim menschlichen Individuum die Ausbildung einer kohärenten einheitlichen Identität im Sinne Eriksons verhindern. Denn auch wenn die Identitätsfindung postmoderner Prägung – ebenso wie im Falle des symbolischen Interaktionismus – als fortwährender menschlicher Entwicklungsprozeß angesehen wird, so verfügt im postmodernen Zeitalter der einzelne Mensch nicht mehr nur über eine einzige, sondern über multiple Identitäten und Zugehörigkeiten – wie etwa in Bezug auf die Erkennungsmerkmale Geschlecht, Alter, Beruf, Sprache, ethnische Gruppe, Nation und Kultur. So wählt beispielsweise Keupp (1988) zur Erläuterung des postmodernen Identitätsbegriffs das Bild des Flickenteppichs, um zu verdeutlichen, daß sich die menschliche Identität in der Zeit der Postmoderne gleichsam aus einer Vielzahl von Flecken zusammensetzt und apostrophiert aus diesem Grund diese auch als sogenannte „Patchwork-Identität“ (vgl. Keupp 1988). In seinem Werk „*Riskante Chancen*“ distanziert sich Keupp (1988) von der Richtigkeit der Eriksonschen Identitätstheorie und führt zur Begründung aus:

„Für eine immer größere Anzahl von jungen Erwachsenen zeichnet sich kein Ende des Moratoriums ab, sie können im Sinne von Erikson nicht erwachsen werden. Sie finden keine berufliche Integration, und sie bauen sich nicht mehr die kleinfamiliäre Basis, die der Identität den dauerhaften psychosozialen Nährboden bietet. Zu fragen ist weiterhin, ob es uns überhaupt noch gelingen kann, die ‘inneren Besitzstände’ angesichts einer sich immer schneller verändernden gesellschaftlichen Wirklichkeit zusammenzuhalten. Zu fragen ist letztlich, ob wir von Erikson und seinem Identitätskonzept nicht endgültig Abschied nehmen müssen, weil ihm die gesellschaftliche Basis abhanden gekommen ist.“ (Keupp 1988, S.141)

In einer Anschlußpublikation mit dem Titel „*Identitäts-Konstruktionen*“ charakterisieren Keupp u.a. (2006) den Prozeß der Identitätsfindung als „alltägliche Identitätsarbeit“, während dessen das menschliche Individuum seine gemachten Erfahrungen in sein personales Selbst integriert, diese interpretiert und bewertet. In

der Folge führt dieser Erkenntnisprozeß, Keupp und seinen Mitautoren zufolge, zu vier weiteren Geisteskonstruktionen:

- „Über die Reflexion situationaler Selbsterfahrungen und deren Integration entstehen *Teilidentitäten*.
- Über die Verdichtung biographischer Erfahrungen und Bewertungen der eigenen Person auf der Folie zunehmender Generalisierung der Selbstthematisierung und der Teilidentitäten entsteht das *Identitätsgefühl* einer Person.
- Der dem Subjekt bewußte Teil des Identitätsgefühls führt zu einer narrativen Verdichtung der Darstellung der eigenen Person, den biographischen *Kernnarrationen*.
- Alle drei Ergebnisse der Identitätsarbeit schließlich münden in dem, was wir im weiteren als *Handlungsfähigkeit* bezeichnen. Diese hat eine innere und eine äußere Komponente und markiert die Funktionalität der Identitätsarbeit für das Handeln eines Subjekts.“ (Keupp 2006, S. 217. Hervorheb. i. Orig.)

3.1.3 Kulturelle Identität bei türkischen Jugendlichen in Deutschland

Ein seit den 1970er Jahren zentrales Thema der Migrationsforschung befaßt sich mit der Identitätsausbildung unter jugendlichen Migranten. Den Begriff „Identität“ definierten Studien dieses Forschungsbereichs in diesem Zusammenhang ganz überwiegend als „ethnische“ bzw. „kulturelle Identität“ und bezeichneten damit das Gefühl menschlicher Individuen, einer kulturellen oder nationalen Gemeinschaft anzugehören. Verdeutlicht wurde dies seitens der Forschungsprobanden nicht selten durch Bekenntnisse wie „Ich bin Deutsche/Deutscher“ oder „Ich bin Türke/Türkin“. Seitens Politik und Sozialwissenschaften wurde in diesem Sinne die Identitätsproblematik innerhalb der zweiten und dritten türkischen Zuwanderergeneration in Deutschland häufig unter dem Aspekt des sich „deutsch-“ bzw. „türkisch-Fühlens“ diskutiert. Dabei wurden identitätsbezogene Gefühlsschwankungen zwischen zwei Ländern und Kulturen im allgemeinen als konfliktträchtig und identitätsstörend interpretiert und mit den Begriffen „Identitätskrise“, „Identitätsdiffusion“, oder „Identitätsverwirrung“ gekennzeichnet (vgl. z.B. Knörzer 1981; Knörzer 1982; Lajos & Kiotsoukis 1984; Lajos 1991; Nieke 1991; Schrader u.a. 1979).

Für den Begriff der ethnischen Identität – in deutschsprachigen Studien oft auch als „kulturelle Identität“ bezeichnet – existiert jedoch auch bis zum heutigen Zeitpunkt

keine einheitliche Definition. Hill und Schnell (1990) führen zu diesem Problem aus:

„Im Zusammenhang mit der Analyse der Situation von Migranten – insbesondere der Folgegenerationen – spielt der Begriff der Identität eine zentrale Rolle. In auffallendem Gegensatz zur Häufigkeit seiner Verwendung steht jedoch die konzeptionelle und theoretische Unklarheit. Von 'Identitätsunsicherheit', 'Zugehörigkeits- und Identitätszweifel', 'Identitäts- und Loyalitätsgefühlen', 'Ich- und Identitätsinstanzen', 'Identitätskrisen' (Heckmann 1981:116-140) ist die Rede. 'Selbstbewußtsein ist immer auch kulturelle Identität' (Elwert 1982:721) wird festgestellt. Von 'Identität mit der Heimatkultur, bikultureller Identität oder Identität mit der deutschen Kultur' (Wilpert 1980:11) wird berichtet. Dabei handelt es sich nicht um eine reflexionslose Begriffsinflation (die Begriffe ergeben in ihrem jeweiligen Kontext durchaus Sinn), aber die naheliegende systematische Verbindung zu jenen Theorien, die den Begriff 'Identität' für die Sozialwissenschaften erschlossen haben, wird kaum geknüpft.“ (Hill & Schnell 1990, S.25 f.)

Sämtliche Forschungserhebungen, welche die Zielgruppe türkischer Jugendlicher in den Blick nahmen, wiesen bis etwa Mitte der 1980er Jahre indes die Gemeinsamkeit auf, das Phänomen „kultureller Identität“ aus problemorientierter Sicht zu betrachten und waren dabei insbesondere auf vermeintliche Identitäts- und Kulturkonflikte unter türkischen Jugendlichen konzentriert (vgl. Atabay 1994; Polat 1998).

Den Kernbefunden dieser Studien zufolge führen die von türkischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund wahrgenommenen Widersprüche im Normen- und Wertebereich zwischen deutscher und türkischer Kultur bei eben diesem Personenkreis zu Identitätskonflikten.

Heitmeyer, Müller und Schröder (1997) merken zu dem bis heute unveränderten Stand der Forschung des Jahres 1997 an:

„Die Sozialisation von türkischen Jugendlichen wurde bisher vielfach in die Metapher des Kulturkonflikts bzw. »des Lebens zwischen zwei Kulturen« gekleidet. Damit sollten Widersprüche zwischen familiären Traditionen und modernen, jugendspezifischen Lebensweisen als Ausdruck von Spannungen zwischen Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft benannt werden, die zudem mit dem Generationskonflikt verknüpft wurden. Als besonders problemreich wurde dieses Aufwachsen deshalb deklariert, weil damit, so die These, Identitätsprobleme bis hin zu Identitätsdiffusionen verbunden sein.“ (Heitmeyer u.a. 1997, S. 24. Hervorheb. i. Orig.)

In den 1980er Jahren übten dann allmählich auch handlungs- und stigmatheoretische Forschungsansätze Kritik an der Kulturkonfliktsthese und konstatierten statt dessen bei türkischen Migranten gesellschaftliche Diskriminierungstendenzen. Den Ausführungen dieser Untersuchungen zufolge wird es als unzulässig angesehen, im Falle

widersprüchlicher kultureller Erwartungen unter türkischen Migranten auf Identitätsprobleme zu schließen – die Kulturkonfliktsthese sei zu relativieren, weil sie von materiellen und rechtlichen Benachteiligungen der jugendlichen Migranten in Deutschland ablenke und/oder bei ihren Betrachtungen den türkischen Jugendlichen als handelndes Subjekt unberücksichtigt lasse (vgl. Auernheimer 1988; Gaitanides 1983; Hamburger 1986).

Zwar ist sich auch Auernheimer (1988) der Problemsituation bei der Identitätsausbildung unter ausländischen Jugendlichen bewußt. Jedoch kann seiner Auffassung nach die Erklärung hierfür nicht allein durch die Kulturkonfliktsthese oder mittels handlungstheoretischer oder stigmatheoretischer Forschungsansätze erbracht werden. Der sogenannte „Kulturkonflikt“ entstehe nicht durch den Zusammenstoß unterschiedlicher Norm- und Werteanschauungen zweier entgegengesetzter Kulturwelten, sondern vielmehr über den Prozeß „kultureller Enteignung“ und den daraus resultierenden „Orientierungsproblemen“ (vgl. Auernheimer 1988). Im einzelnen führt Auernheimer dazu aus:

„Der ‘Kulturkonflikt’ besteht nicht darin, daß zwei kulturelle Welten als Totalität aufeinanderprallen, wie nicht nur das Alltagsverständnis, sondern auch manches wissenschaftliche Kulturkonzept nahelegt. Dabei wird der Schauplatz des Kampfes in einen imaginären Innenraum der Betroffenen angesiedelt. Diese werden nicht als Subjekte begriffen, die, in ihren jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen tätig, diese Verhältnisse widerspiegeln. Der Konflikt verliert den Charakter einer zwingenden Mechanik, wenn anerkannt ist, daß erstens die materielle Lebenspraxis, das System der – sachlich und sozial bestimmten – Tätigkeiten zu ständiger Orientierung und Neuorientierung zwingt, daß zweitens jede Veränderung der materiellen Lebensverhältnisse zur Arbeit am jeweiligen kulturellen Bedeutungssystem nötigt, d.h. zum Infragestellen, Uminterpretieren von Normen etc. und daß daher drittens kulturelle Systeme nichts Statisches sein können und ihren Wert nur aus ihrer Orientierungsfunktion beziehen. Die Arbeit am kulturellen Bedeutungssystem wird einzelnen und Gruppen bei jedem sozialen Wandel abverlangt.“ (Auernheimer 1988, S. 195)

Auernheimer zufolge sind bei Migrantenjugendlichen in Deutschland aufgrund fünf verschiedener Sachverhalte gesellschaftliche Orientierungsprobleme feststellbar:

1. Kulturelle Normen und Werte sind ideelle Formen gesellschaftlicher Erfahrung, die in einer bestimmten gesellschaftlichen Lebenspraxis gemacht worden sind. Aus diesem Grunde müssen sich im Sinne eines positiven

Orientierungsprozesses auch kulturelle Vorstellungen in dem Maße verändern, in dem sich die Lebenspraxis verändert. Geschieht dies nicht kann dies bei ausländischen Jugendlichen Orientierungsprobleme verursachen.

2. Eine bedeutsame Etappe im Prozeß der Identitätsausbildung unter jugendlichen Heranwachsenden umfaßt die persönliche Positionsbestimmung in bezug auf die eigene Stellung innerhalb der Gesamtgesellschaft, in der die Jugendlichen leben. Jugendliche ausländischer Herkunft zeigen in dieser Hinsicht deutliche Anzeichen der Verunsicherung, wenn sie innerhalb ihrer Herkunftsgruppe bzw. ihres Aufnahmelandes auf Mißbilligung oder Ablehnung stoßen. Im Zuge ihrer sozialen Selbstzuordnung und Selbstdefinition kann diese Bezugsgruppenproblematik zu gravierenden Handlungsunsicherheiten sowie zu anderweitigen Komplikationen führen.
3. Bei der Identitätsausbildung von Jugendlichen spielen Fragen der persönlichen Zukunftsplanung sowie die Existenzsicherung ebenfalls eine entscheidende Rolle. Kommt es dabei rechtlich, wirtschaftlich und kulturell zu Behinderungen oder gar zu Totalblockaden, so kann dies bei den Betroffenen zur sozialer Desorientierung führen.
4. Die Identitätsfindung unter ausländischen Jugendlichen ist schließlich auch davon abhängig, „(...) wie und wie weit sich ihre Herkunftsgruppe politisch und kulturell mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit in der Bundesrepublik auseinandersetzt, wie weit sie ein Bewußtsein ihrer Lage und Selbstbewußtsein als Minorität entwickelt, wie arm und oder reich an ‘kulturellen Strukturen’ sie ist.“ (Auernheimer 1988, S. 128)
5. Ausländische Jugendliche werden oft vom kulturellem Erbe beider Kulturen, sowohl von dem der Herkunfts- wie auch der Aufnahmegesellschaft ausgeschlossen. Gründe dafür sind Versäumnisse im Bildungswesen und in der außerschulischen Kulturarbeit sowie die oft „mangelhafte schriftsprachliche Kompetenz“ in der Muttersprache (vgl. Auernheimer 1988).

Ungeachtet aller Einwände jedoch halten eine ganze Reihe von Wissenschaftsvertreter bis in die Gegenwart hinein an der problemzentrierten Betrachtungsweise über die Identitätsfindung von Migrantenjugendlichen fest. Zu den mit der Identitätsproblematik in Verbindung stehenden Themen zählen die zwischen jugendlichen Migranten und deren Eltern auftretenden Konfliktauseinandersetzungen,

deren Schul- und Sprachprobleme, die Berufsaussichten auf dem deutschen Arbeitsmarkt sowie schließlich – spätestens seit den islamistischen Terroranschlägen vom 11. September 2001 in den USA – die religiöse und politische Orientierung türkischer Jugendlicher in Deutschland.

Die Themenauseinandersetzung beflügelte auch Heitmeyers (1997) in der Fachwelt umstrittene Forschungsstudie „Verlockender Fundamentalismus“ (vgl. hierzu z. B. Auernheimer 1999; Heinz 1999; Lang 1999). Darin weisen Heitmeyer und seine Mitautoren auf die Anfälligkeit der in Deutschland lebenden türkischen Jugendlichen für islamisch-fundamentalistische sowie nationalistische Vereinsorganisationen hin: Der Untersuchung zufolge zeigen mehr als $\frac{2}{3}$ der untersuchten türkischen Jugendlichen durch Rückzugstendenzen in die sogenannte „eigenethnische Wirk-Gruppe“, eine „ethnisch-kulturelle“ Identifikation und über 50 % von ihnen „national-religiöse Identifikationen“. 18,3 % wiederum signalisieren religiös „fundierte Gewaltbereitschaft“. Die Hauptmotive dieser jugendlichen Hinwendung zu islamisch-fundamentalistischen und nationalen Orientierungsmustern liegen, der Erhebung zufolge, in Verhaltensreaktionen auf folgende „innergesellschaftlichen Ursachenkomplexe“:

- Fremdenfeindliche Gewalt
- Rückzug an ethnozentrierte Orte
- Ablehnung »neuer Werte«
- Reaktion auf die Verweigerung der Anerkennung einer kollektiven Identität
- Ethnisch-kulturelle Identifikation
- Problematische Familiensituation
- Problematische Modernisierungsfolgen
- Diskriminierungserfahrungen (vgl. Heitmeyer u.a. 1997).

Bikulturelle Identität

Entsprechend der Kulturkonfliktstheorie wurde von der Migrationsforschung bis in die 1990er Jahre hinein die Möglichkeit der Existenz einer „bikulturellen Identität“ unter jugendlichen Migranten in Abrede gestellt. Sie wurde entweder als pathologischer Zustand angesehen oder als „belastend“, „krisenhaft“ und als „Identitätsbruch“

charakterisiert (vgl. Polat 2000). Dieser Denkrichtung folgend verfahren auch Schrader, Nikles und Griese (1979), die über den Problemcharakter der Identitätsentwicklung bei ausländischen Kindern und Jugendlichen urteilten:

„Kinder, deren Enkulturationsprozeß monokulturell verläuft, die eine klar definierte kulturelle Rolle übernehmen, stehen unseres Erachtens vor geringeren Identitätsproblemen, bleiben aber Ausländer (...). Problematisch scheint die Situation vor allem für die Kinder zu sein, die eine diffuse kulturelle Rolle übernehmen, die Enkulturationsdefizite aufweisen und, soziologisch gesehen, »Fremde« bleiben (...). Bikulturell enkulturierte Kinder, die sich assimilieren können, finden ihre Identität als *Deutsche*, kommen aber wahrscheinlich vermehrt in Konflikt mit ihrem Elternhaus. Man kann es drehen und wenden, wie man will, die Sozialisationsprozesse der ausländischen Kinder in der BRD können nicht konfliktlos und unproblematisch für die Betroffenen ablaufen (...).“ (Schrader u.a. 1979, S.182 f.. Hervorheb. i. Orig.)

Auch Öktem und Öktem (1985) sahen die Möglichkeit einer bikulturellen Identitätsausprägung unter jungen Migranten mit großer Skepsis:

„Das ausländische Kind mit einer bikulturellen deutsch-türkischen, deutsch-griechischen usw. Identität, wie es von einem Teil der Wissenschaftler/innen heute als Lösung angepriesen wird, ist allenfalls realisierbar, wenn es der bundesdeutschen Gesellschaft gelingt, eine massenhafte Schizophrenie in dieser Bevölkerungsgruppe zu erzeugen.“ (Öktem & Öktem 1985, S. 71 f.)

Mittlerweile jedoch geht eine Reihe neuerer Forschungen angesichts der Fortentwicklung des Kulturbegriffs sowie des Aufkommens postmoderner Identitätsbetrachtungen davon aus, daß türkische Jugendliche in Deutschland nicht – wie bis dato häufig angenommen – eine Entweder-Oder-Entscheidung zugunsten *nur einer* von zwei möglichen unterschiedlichen Lebenskulturen treffen, sondern für sich persönlich eine eher eigenständige individuelle Lebensweise konzipieren, in der Bestandteile aus *beiden* Kulturformen zum Tragen kommen. Die türkische Herkunftskultur erscheint jungen türkischen Migranten dann nicht mehr nur als ein starres Lebenselement, sondern dient ihnen vielmehr als Behelfsressource zur Überwindung von Problemen ihres deutschen Lebensalltags (vgl. z.B. Abali 2000; Apitzsch 1999; Atabay 1994; Glatzer & Krätschmer-Hahn 2004; Hamburger 1990; Nohl 1996; Polat 1998).

Analog dazu stellt Koliander-Bayer (1998) im Rahmen einer von ihr durchgeführten Untersuchung an 488 Forschungsprobanden der Altersgruppe von 11-16 Jahren über deren „Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“ fest,

„(...) daß diese Kinder nicht *zwischen* zwei Welten leben, sondern *im*stande sind, die unterschiedlichen Welten mitsamt den ihnen zum Teil inhärenten divergierenden Wertsystemen, mit denen sie im Alltag konfrontiert werden, gleichsam unter ihren *eigenen, individuellen* Hut zu bringen. Zum Teil schaffen sie es sogar, diese so zu vereinen, daß sie sich beiden Gesellschaften gleichermaßen zugehörig fühlen: etwa 40% erachten sich als Angehörige sowohl des Herkunftslandes als auch des Aufnahmelandes; insgesamt 30% der Kinder aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens und 50% der türkisch- oder kurdischsprachigen Kinder bezeichnen beide Länder als ihre Heimat. Diese Kinder, die es schaffen, sich mit (Teilen von) beiden soziokulturellen Systemen, die im Alltag auf sie einwirken, zu identifizieren, könnten (...) am ehesten dem *bikulturellen Typ* zugeordnet werden.“ (Koliander-Bayer 1998, S.234. Hervorheb. i. Orig.)

Und auch Polat (1998) hat in einer Forschungserhebung zur Ausprägung der sozialen und kulturellen Identität bei Angehörigen der zweiten türkischen Migrantengeneration eine nicht geringe Anzahl von Personen ermittelt, die sich, nach Polat, eindeutig als Träger bikultureller Identitätsmerkmale ausweisen:

„Gemäß der Eingangshypothese konnten von 306 Personen, die an dieser Untersuchung teilnahmen, 174 (56,9%) als türkisch, 93 (30,4%) als bikulturell und nur 3 (1,0%) als deutsch eingestuft werden.“ (Polat 1998, S.145. Hervorheb. i. Orig.)

Ferner fühlten sich 36 (11,8%) Personen keiner der drei Identitätsgruppen zugehörig, weil sie entweder kurdische, türkisch-kurdische, türkisch-arabische oder aber türkisch-albanische Identitätsmerkmale aufwiesen (vgl. ebd.).

3.1.4 Begriffsdefinition Kulturelle Orientierung

Der knappe strukturgeschichtliche Überblick zur Ausdeutung der Begriffsphänomene „Kultur“ und „Identität“ (siehe Kap. 3.1.1 und 3.1.2) und der zur Rede stehenden „kulturellen Identität bei türkischen Jugendlichen“ (siehe Kap. 3.1.3) hat nicht nur die Fragwürdigkeit des Definitionskonstrukts „kulturelle Identität“ offenbart, sondern zugleich auch das gravierende Problem seiner wissenschaftlichen Erfassbarkeit. Um den Aussagewert der vorliegenden Forschungsarbeit in diesem Punkte nicht der subjektiven Interpretationswillkür durch den Betrachter anheimfallen lassen zu müssen, erscheint es für den weiteren Fortgang dieser Studie (sprich: im Hinblick auf die erforderliche intersubjektive Nachvollziehbarkeit aller relevanten

wissenschaftlichen Begriffsgrößen innerhalb der Gesamtfragestellung) zweckdienlicher, an Stelle der problematischen Begriffsschöpfung „kulturelle Identität“ den in dieser Hinsicht praktikableren Begriffsausdruck „kulturelle Orientierung“ einzuführen. Beziehen die Begriffsvariationen zum Phänomen der kulturellen Identität als Definitionsgröße neben dem Selbstbild eines Menschen auch dessen Fremdbild innerhalb seines persönlichen und gesellschaftlichen Umfelds mit ein (was beim zu beobachtenden Kreis an Forschungsprobanden zu einer uferlosen Ausdehnung führen müßte), so bringt bei dem alternativ aufzustellenden Terminus allein der Wortsinn des Begriffselements „Orientierung“ für sich genommen zum Ausdruck, daß alle diesbezüglichen Inhalte sich ausschließlich auf das Individuum selbst konzentrieren, das Orientierungshandlungen initiiert, ohne dabei in Beziehung zu einem nicht eingrenzbaren äußeren Wirkungszirkel gesetzt werden zu müssen. Mit anderen Worten: Ungeachtet seines konkreten Bedeutungsinhaltes handelt es sich bei dem Begriffskonstrukt „kulturelle Orientierung“ – erhebungstechnisch betrachtet – um reine Selbstzuschreibungen der in dieser Untersuchung analysierten Forschungszielgruppen.

Weil eine differenzierende und trennscharfe inhaltliche Charakterisierung des Gesamtbegriffs im sozialwissenschaftlichen Schrifttum nach bisherigem Sachstand unterblieben ist, muß diese Festlegung nachfolgend selbst betrieben werden. Definitiorische Anleihen dazu liefert Flechsig (2006), der über die allgemeinen topographischen Rahmenbedingungen in Sachen Orientierung bemerkt:

„Der Begriff ‘Orientierung’ bezieht sich ursprünglich auf die räumliche Orientierung des Menschen. Er weiß, wo er sich im (dreidimensionalen) Raum befindet, er kennt also seinen Standort und seine Lage in diesem Raum und hat Vorstellungen über die Beschaffenheit der Umwelt, in der er sich befindet. Hat er sich verirrt, versucht er dann, sich zu orientieren, also herauszufinden, wo er sich befindet und wie er sich in seiner Umwelt bewegen kann.“ (Flechsig 2006, S. 7)

Eine solche Begriffsvorstellung auf die hiesige Dissertationsproblematik zu übertragen, bedeutet, bei der Begriffsfestlegung des Terminus „kulturelle Orientierung“ zuallererst von einem dreidimensionalen Raum auszugehen, innerhalb dessen der einzelne Mensch – sprich: der türkische Jugendliche als Proband dieser Untersuchung – entsprechende Standort- und Lagebestimmungen bei sich selbst vorzunehmen sucht. Wollte man in einem weiteren grundsätzlichen Schritt Flechsigs „dreidimensionalen Raum“ als der Bühne menschlicher Orientierung mit konkretem Bedeutungsinhalt versuchen zu füllen, so dürfte unter jener abstrakten Begriffsgröße

der Aufenthaltsbereich der türkischen Jugendlichen – sprich: das deutsche Staatsterritorium als Orientierungsraum im weitesten Sinne – verstanden werden. Um im dritten und entscheidenden Schritt schließlich Antwort auf die Frage zu erhalten, welche kulturelle Qualität der Orientierung jugendlicher Türken in Deutschland anhaftet, ist zunächst Bezug auf den vorangegangenen Kapitelabschnitt 3.1.1 zu nehmen, in welchem die charakteristischen Wesenszüge der Gegenwartsperzeptionen zum Phänomen Kultur formuliert sind. In diesem Sinne betrachtet die vorliegende Forschungsstudie (in Kenntnis der in den aktuellen Wahrnehmungsweisen erfolgten Neuerungen) das Phänomen Kultur als prozeßhaftes, dynamisches, sowie geistig-kreatives Handlungsgeschehen in der Alltagspraxis menschlicher Individuen. Eine zusätzliche, mit inhaltlichen Spezifizierungen versehene wissenschaftliche Absicherung dieser Sicht bietet das Substrat dreier Kulturdefinitionen aus der Sozialpsychologie, der Kulturpsychologie sowie der interkulturellen Pädagogik. Hieraus wird der Begriff der kulturellen Orientierung generiert, der die analytische Basis dieser Untersuchung darstellt.

Die erste sozialpsychologische Begriffsvariante Straubs (1992) entstammt der Handlungstheorie und definiert Kultur als

„(...) ein Zeichen-, Wissens- und Regelsystem, das einerseits als kulturspezifisches Fundament und als Kontext von Handlungen begriffen werden kann, andererseits aber selbst im Vollzug der Handlungs- und Lebenspraxis gebildet oder konstruiert bzw. verändert wird.“ (Straub 1992, S.42)

Eine ganz ähnliche Definitionsbestimmung sozial- und kulturpsychologischen Typs von Boesch (1980) führt insbesondere im Hinblick auf die Prozeßhaftigkeit von Kultur aus:

„Kultur ist ein Handlungsfeld, dessen Inhalte vom von Menschen geschaffenen oder genutzten Objekten bis zu Institutionen und Ideen oder «Mythen» reichen. Als Handlungsfeld bietet die Kultur Handlungsmöglichkeiten, stellt aber auch Handlungsbedingungen: sie bietet Ziele an, die mit bestimmten Mitteln erreichbar sind, setzt zugleich aber auch Grenzen des möglichen oder «richtigen» Handelns. Der Einzelne steht zu diesem Feld immer in einer zwiespältigen Beziehung: er fügt sich ein, genießt es, paßt sich an, aber, im kleinen oder großen, rebelliert er auch, sucht Grenzen zu erweitern, Vorhandenes zu transformieren, zu ergänzen oder zu ersetzen.“ (Boesch 1980, S. 17. Hervorheb. i. Orig.)

Was genau dabei der einzelne Mensch als „seine Kultur“ identifiziert, läßt sich empirisch-systematisch nicht präzise erfassen. Wohl aber können nach Boesch derartige im Widerstreit zueinander stehende menschliche Handlungsorientierungen

als charakteristischer Bestandteil eines ständig wiederkehrenden Gesellschaftsalltags angesehen werden. In jedem Fall handelt es sich um ein komplexes Reflexionskonstrukt aus vielschichtigen alltäglichen Sinneseindrücken und unscharfen geistigen Projektionen von Heimat, Vorfahren, Land und Religion (vgl. Boesch 1980). Die dritte Begriffsdefinition von Thomas (2003) aus der interkulturellen Pädagogik begreift Kultur als

„(...) ein universelles Phänomen. Alle Menschen leben in einer spezifischen Kultur und entwickeln sie weiter. Kultur strukturiert ein für die Bevölkerung spezifisches Handlungsfeld, das von geschaffenen und genutzten Objekten bis hin zu Institutionen, Ideen und Werten reicht. Kultur manifestiert sich immer in einem für eine Nation, Gesellschaft, Organisation oder Gruppe typischen Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen (z.B. Sprache, Gestik, Mimik, Kleidung, Begrüßungsritualen) gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft, Organisation oder Gruppe tradiert, das heißt an die nachfolgende Generation weitergegeben. Das Orientierungssystem definiert für alle Mitglieder ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft oder Gruppe und ermöglicht ihnen ihre ganz eigene Umweltbewältigung. Kultur beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder der jeweiligen Gesellschaft. Das kulturspezifische Orientierungssystem schafft einerseits Handlungsmöglichkeiten und Handlungsanreize, andererseits aber auch Handlungsbedingungen und setzt Handlungsgrenzen fest.“ (Thomas 2003, S.22)

Die aus den drei vorstehenden Kulturdefinitionen hervorgehenden Informationsangaben präzisieren das Begriffskonstrukt „kulturelle Orientierung“ im Sinne der Gesamtfragestellung wie folgt:

Unter dem Begriff Kultur wird für die vorliegende Forschungsstudie ein im sozialen Lebensalltag einer Bevölkerungsgesellschaft verhaftetes spezifisches Handlungsfeld verstanden, das sich aus den von ihnen genutzten bzw. geschaffenen Objekten, Ideen, Institutionen, Normen und Werten zusammensetzt. Mit der Ausbildung dieses Handlungsfeldes stellt sich dort zugleich ein den einzelnen Menschen steuerndes kulturspezifisches Orientierungssystem in Gestalt bestimmter Zeichen und Symbole her, u.a. auch der menschlichen Sprache. Insbesondere über dieses kulturelle Orientierungsmittel definiert das System die Zugehörigkeit des menschlichen Individuums zu einer Nation, Gesellschaft oder Gruppe und damit konkret auch die Zugehörigkeit der im Kulturraum Deutschland lebenden türkischen Jugendlichen zu dortigen türkischen Minoritätengruppen (Subkulturen) und/oder zur deutschen Mehrheitsgesellschaft. Umgekehrt ist dabei die Frage aufgeworfen, ob und inwieweit das kulturelle Orientierungsinstrument Sprache seinerseits einer rückwirkenden

Beeinflussung beider Kulturen (sprich: Handlungsfelder) unterworfen ist, was im empirischen Teil dieser Untersuchung näher eruiert werden soll. Ein weiteres Orientierungsmittel auf dem kulturspezifischen Handlungsfeld türkischer Jugendlicher in Deutschland bilden die öffentlichen wie privaten Gruppen- bzw. Einzelaktivitäten in den jeweils dafür vorgesehenen Institutionen. In einem solchen hergeleiteten Sinne kann das Begriffskonstrukt „kulturelle Orientierung“ demzufolge als *geistige Selbstverortung* von Personen innerhalb dieser Handlungseinrichtungen definiert werden. Seitens der Forschung werden folgende Felder gesellschaftlicher Interaktion für die Integration von türkischen Jugendlichen als bedeutsam eingestuft:

- Religionszugehörigkeit und Religionsausübung
- Zugehörigkeitsgefühl zur ethnischen Gruppe
- Freundschaft und (antizipiertes) Heiratsverhalten
- Mediennutzung (Fernsehen, Musik, Presse, Internet etc.)
- Zukunftsorientierung

(vgl. z.B. Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2005; Gestring u.a. 2006; Goldberg & Sauer 2003; Unger 2000; Şen u.a 2001).

3.2 Integration

3.2.1 Integration und multikulturelle Gesellschaft

Das Phänomen der Integration als soziale Begriffsgröße zu definieren, ist sowohl politisch wie auch sozialwissenschaftlich betrachtet von problematischer Natur. In seiner politischen Dimension nimmt der Begriff normative Züge an und ist dabei an Inhalten orientiert, die – je nach politischer Zielausrichtung – als jeweils politisch wünschenswert angesehen werden (vgl. Glatzer & Krätschmer-Hahn 2004). In diesem Sinne konzentriert sich der gesellschaftspolitische Dissens bei der begrifflichen Deutungsauslegung auf folgende Kernfrage:

Müssen zugewanderte Migranten sich in bezug auf die Kulturvorstellungen der einheimischen Gesellschaftsmehrheit des Aufnahmelandes der Assimilation unterwerfen oder kommt es als Folge der Migration zu einer kulturellen Pluralisierung der Aufnahmegesellschaft, bei der sich die migrierten Volksgruppen den Status kultureller Eigenständigkeit erhalten können, um auf diese Weise in den Zustand einer sogenannten „multikulturellen Gesellschaft“ einzumünden (vgl. Esser 2001).

In traditionellen Einwanderungsländern wie den USA, Kanada und Australien, aber auch in den Staaten der Europäischen Union, die sich in den zurückliegenden Jahren faktisch zu Einwanderungsländern entwickelt haben, haben sich in bezug auf das gesellschaftliche Zusammenleben von Migranten mit den einheimischen Angehörigen der Aufnahmeländer vier verschiedene Betrachtungsmodelle zur Eingliederung von Migranten herauskristallisiert: die der *Assimilation* und *Integration*, das des *Schmelztiegel* (engl. „melting pot“) sowie das Modell des *Multikulturalismus* (vgl. Glatzer & Krätschmer-Hahn 2004; Han 2005).

Unter *Assimilation* wird gemeinhin der vollständige, einseitig stattfindende Anpassungsprozeß von Migranten an die dominanten kulturellen Wertvorstellungen im Aufnahmeland verstanden. Dem Assimilationsmodell liegt dabei die Annahme zugrunde, daß die Angehörigen der zugewanderten Minderheiten eine neue, über die externe und interne Akkulturation (Übernahme) hinaus reichende Identität und Loyalität zur dominanten Kultur der Aufnahmegesellschaft ausbilden. Nach Han

(2005) werden die Migranten dabei nicht nur ihrer Herkunftskultur entfremdet, sondern auch in Gänze von der dominanten Kultur des Aufnahmelandes absorbiert, was in der Konsequenz zu einer völligen Verwischung der Unterschiede zwischen Minderheitenkultur und der Kultur der Mehrheitsgesellschaft führt. Assimilation in diesem Sinne findet denn auch eher bei Individuen als bei einer Gruppe einer Minderheit statt, deren nachweisliches Bestreben es ist, der Pflege ihrer ethnischen Tradition und Kultur nachkommen zu können (vgl. Han 2005).

Der Terminus *Integration* hingegen wird im Diskussions- und Meinungsbildungsprozeß von Politik und Gesellschaft in Deutschland mit unterschiedlichen Bedeutungsinhalten versehen. Entweder wird er als Synonym für den Begriff „Assimilation“ gebraucht oder als Bezeichnung für den Prozeß einer Eingliederung, der sich bei Migranten und deutscher Aufnahmegesellschaft beidseitig vollziehen möge. So kann je nach politischem Meinungsstandpunkt der Begriff „Integration“ sowohl Anpassung, Assimilation, Eingliederung, Zusammenleben oder aber auch Mitbestimmung und Partizipation innerhalb der bundesrepublikanischen Gesamtgesellschaft bedeuten.

Die Betrachtungsmodelle des *Schmelztiegel* und des *Multikulturalismus* nehmen im Gegensatz zu den beiden vorangegangenen als gesellschaftliches Resultat der Zuwanderung die Entwicklung der sogenannten „multikulturellen Gesellschaft“ an, was bedeutet, daß durch den Migrantenzuzug auch die Aufnahmegesellschaft einer qualitativen Veränderung unterworfen ist. Dem Schmelztiegel-Modell zufolge verschmelzen die den Zuwanderern anhaftenden kulturellen Eigenschafts- und Verhaltensmerkmale mit denen der einheimischen Bevölkerungsmglieder des Aufnahmelandes zu einer nicht näher definierten neuen kulturellen Ausdrucksform, wohingegen der Multikulturalismus von der gleichberechtigten und konfliktfreien Koexistenz aller kulturellen Einheiten im Aufnahmeland ausgeht. Die Anpassungsleistung dieser beiden Modellvorstellungen gemäß liegt also nicht nur auf seiten der Zuwanderer sondern auch auf seiten der Aufnahmegesellschaft (vgl. Fernandez de la Hoz 2002; Han 2005).

Seit den 1960er Jahren nun hat sich in der Einwanderungs- und Eingliederungspolitik der vorgenannten traditionellen Einwanderungsländer ein Übergang vom Modell der

Assimilation als politischer Leitidee hin zum umstrittenen Modell des Multikulturalismus vollzogen (vgl. Han 2005). Während man dort bei der Diskussion über eine „multikulturelle Gesellschaft“ auf eine längere Historie zurückblickt, wurde in der Bundesrepublik Deutschland mit einer diesbezüglichen Debattenkontroverse erst etwa Mitte der 1980er Jahre begonnen, hervorgerufen durch die ethnische Pluralisierung der bundesrepublikanischen Gesellschaft, sprich: durch den dauerhaften Verbleib von (Arbeits-)migranten, deren zahlenmäßiger Bestand sich durch Familienzusammenführung stetig vervielfachte, den umfangreichen Zuzug von Aussiedlern sowie schließlich durch die Zunahme des Anteils an Asylsuchenden (vgl. Han 2005; Roth 2002).

Da es nicht Aufgabe der vorliegenden Forschungsarbeit sein kann, den Debattenverlauf zum Thema Multikulturalität seinem vollständigen Umfang nach abzubilden, soll an dieser Stelle mit Neubert, Roth und Yildiz (2002) lediglich der heterogene Positionscharakter kenntlich gemacht werden, der den Sichtweisen aller Diskussionsakteure zusammen genommen immanent zu sein scheint:

„Einige markieren die ideologische Dimension des Multikulturalismus, andere sehen Multikulturalität als ‚Bedrohungspotential‘, einige betonen die Chancen der Multikulturalität für die Demokratisierung der Gesellschaft, andere wiederum orientieren sich an einem Toleranzmodell und definieren Multikulturalität als eine Bereicherung der eigenen Gesellschaft, wieder andere sprechen von Multikulturalität als einer Alltagsnormalität im Zeitalter der Globalisierung.“ (Neubert 2002 u.a., S. 20)

Von hervorgehobener Bedeutung für die hier zu behandelnde Forschungsthematik ist vor allem die Tatsache, daß der Gesellschaftsdiskussion um das Phänomen Multikulturalismus ein Kulturbegriff statischen Charakters zugrunde liegt, deren Argumente und Meinungspositionen Han (2005) mit der Bemerkung belegt:

„Sie unterstellen mit dem Begriff der Kultur ein homogenes und in sich geschlossenes System von nicht präzisierten Inhalten, das für alle Zeit unveränderbar zu konservieren und von einer Generation zu nächsten zu tradieren ist. Es ist daher für die weitere Diskussion sachlich hilfreich, die Gültigkeit des statischen Kulturverständnisses als der zentralen Prämisse der Idee der multikulturellen Gesellschaft kritisch zu hinterfragen. Es muss überprüft werden, ob sich die Zielsetzungen, die durch die Idee der multikulturellen Gesellschaft erreicht werden sollen, nämlich das Zusammenleben der Menschen unterschiedlicher Kulturen in einer Gesellschaft, mit dem statischen Kulturverständnis als kompatibel erweisen können.“ (Han 2005, S.365)

Dissens über das Deutungskonzept der „Integration“ herrscht überdies auch auf wissenschaftlicher Ebene der Soziologie. Nach Esser (2001) konnte hier zwar eine Übereinkunft über die Auslegung des Begriffes von Integration erzielt werden:

„Unter Integration wird – ganz allgemein – der *Zusammenhalt* von Teilen in einem ‘systemischen’ Ganzen verstanden, gleichgültig zunächst worauf dieser Zusammenhalt beruht. Die Teile müssen ein nicht wegzudenkender, ein, wie man auch sagen könnte, ‘integraler’ Bestandteil des Ganzen sein. Durch diesen Zusammenhalt der Teile grenzt sich das System dann auch von einer bestimmten ‘Umgebung’ ab und wird in dieser Umgebung als ‘System’ identifizierbar. Der Gegenbegriff zur Integration ist die Segmentation: Die Teile stehen beziehungslos nebeneinander, und sie bilden insofern auch kein in einer Umgebung identifizierbares System.“ (Esser 2001, S.1. Hervorheb. i. Orig.)

In der erweiterten Theoriediskussion um die *Integration* von Migranten finden die Vertreter der Sozialwissenschaften jedoch zu keinem Definitionskonsens sowohl hinsichtlich der strukturellen Beschaffenheit des Systems, in das integriert wird, als auch in bezug auf den Verlaufsmodus der Integration. Unterscheiden lassen sich in der Hauptsache strukturtheoretische und handlungstheoretische Konzeptansätze (vgl. Glatzer & Krätschmer-Hahn 2004). Dabei dominieren im deutschsprachigen Raum die Kultur-Struktur-Paradigma-Theorie Hoffmann-Nowotnys (1990) sowie Essers „individualistische handlungstheoretische Analysen des Verhaltens unter Migrationsbedingungen“ (vgl. Mammey 2005).

Von Hoffmann-Nowotny (1990) wird der Eingliederungsprozeß von Migranten in die Aufnahmegesellschaft mittels der Begriffe Integration und Assimilation erklärt. Unter Integration versteht Hoffmann-Nowotny die Partizipation der Zuwanderer an der Struktur der Aufnahmegesellschaft – konkret am Wirtschaftssystem, am Bildungs- und Sozialsystem sowie am Wohnungs- und Arbeitsmarkt. Assimilation meint für Hoffmann-Nowotny dagegen die Partizipation an der Kultur, d.h. am gesellschaftlichen Rollen- und Normensystem. Kulturelle und strukturelle Eingliederung verlaufen dabei in wechselseitiger Abhängigkeit, in den seltensten Fällen jedoch synchron, wobei die strukturelle Integration eine Voraussetzung für die kulturelle Assimilation darstellt (vgl. Glatzer & Krätschmer-Hahn 2004; Mammey 2005).

Im Unterschied zu Hoffmann-Nowotny betrachtet Esser die Integration von Migranten unter handlungstheoretischen Gesichtspunkten und unterscheidet zwischen sozialer und Systemintegration (vgl. Esser 2001; Esser 2006a):

„Unter *sozialer Integration* wird die *Inklusion* (bzw. Exklusion) von *Akteuren* in ein bestehendes soziales System, etwa eine Bildungseinrichtung oder eine berufliche Tätigkeit in einem Betrieb, und daran anschließend dann die gleiche oder ungleiche *Verteilung* von Merkmalen bei *Aggregaten* bzw. *Kategorien* von Akteuren verstanden, etwa beim Einkommen nach ethnischer Zugehörigkeit. Mit *Systemintegration* ist hingegen der *Zusammenhalt* ganzer *sozialer Systeme* gemeint und dieser Begriff bezieht sich auf die Kohäsion über verschiedene Teile einer Gesellschaft hinweg – Gruppierungen ethnischer Minderheiten oder funktionale Teilsysteme zum Beispiel.“ (Esser 2006a, S. 7. Hervorheb. i. Orig.)

Da in sozialwissenschaftlichen Studien zur gesellschaftlichen Integration bei türkischen Jugendlichen meist nur die *Sozialintegration* erforscht wird und die vorliegende Forschungsarbeit bestimmte Handlungsweisen und -abläufe jugendlicher „*Akteure*“ in der deutschen und türkischen Gesellschaft untersucht, wird nachstehend nur auf Essers Konzept der Sozialintegration näher eingegangen.

Von Esser (2001) wird der Terminus „Sozialintegration“ definiert als

„(...)Einbezug der *Akteure* in das gesellschaftliche Geschehen, etwa in Form der Gewährung von Rechten, des Erwerbs von Sprachkenntnissen, der Beteiligung am Bildungssystem und am Arbeitsmarkt, der Entstehung sozialer Akzeptanz, der Aufnahme von interethnischen Freundschaften, der Beteiligung am öffentlichen und am politischen Leben und auch der emotionalen Identifikation mit dem Aufnahmeland.“ (Esser 2001, S. 8. Hervorheb. i. Orig.)

Dabei kann nach Esser die Sozialintegration von Migranten in drei verschiedene Systeme hinein erfolgen: in das Aufnahmeland, in das Herkunftsland sowie in die ethnische Gemeinde im Aufnahmeland. Die Integration vollzieht sich in Form von Inklusion oder Exklusion in diese Systeme. Bei der Sozialintegration unterscheidet Esser zwischen vier möglichen Typen: der *Mehrfachintegration*, der *Assimilation*, der *Segmentation* sowie der *Marginalität*. Die nachfolgende Abbildung 1 veranschaulicht Essers Typen der Sozialintegration.

		Sozialintegration in Aufnahmegesellschaft	
		Ja	Nein
Sozialintegration in Herkunftsgesellschaft/ ethnische Gemeinde	Ja	Mehrfachintegration	Segmentation
	Nein	Assimilation	Marginalität

Abbildung 1: Typen der Sozialintegration nach Esser. Quelle: Esser 2001, S.19

Der Terminus *Mehrfachintegration* beschreibt nach Esser die doppelt stattfindende Sozialintegration in die Aufnahme- wie auch in die Herkunftsgesellschaft. Erfolgt die soziale Integration dagegen nur in die ethnische Gemeinschaft bzw. Herkunftsgesellschaft unter vollständigem Ausschluß der Aufnahmegesellschaft, so kommt es zur ethnischen *Segmentation*. Vollzieht sich der Integrationsprozeß in die Aufnahmegesellschaft hingegen unter gänzlicher Aufgabe der Herkunftskultur wird von *Assimilation* gesprochen. Die soziale Exklusion aus allen gesellschaftlichen Bereichen bezeichnet Esser schließlich als *Marginalität* (vgl. Esser 2001).

Inhaltlich besehen können die vier vorgenannten sozialen Integrationstypen sich auf vier verschiedene Bedeutungsdimensionen beziehen:

„Es werden dabei die *kulturelle* Dimension des Erwerbs von Wissen und Fertigkeiten, die *strukturelle* Dimension der Platzierung auf Positionen, etwa des Bildungssystems oder des Arbeitsmarktes, die *soziale* Dimension der Aufnahme von Kontakten und sozialen Beziehungen und die *emotionale* Dimension der Identifikation unterschieden. Entsprechend gibt es jeweils eine kulturelle, strukturelle, soziale und emotionale Marginalität, Segmentation, Assimilation oder multiple Inklusion.“ (Esser 2006a, S.8. Hervorheb. i. Orig.)

Die Integrationsformen der Segmentation und Marginalität sind laut Esser bei Migranten ein besonders häufig zu beobachtendes Phänomen, wobei die Marginalität denjenigen sozialen Integrationstypus darstellt, der insbesondere innerhalb der ersten Generation von Migranten oft anzutreffen ist: „Die alte Heimat ist verlassen und eine neue gibt es (noch) nicht.“ (Esser 2006a, S.20)

Die Herausbildung ethnischer Gemeinden oder auch „Ghettos“ dagegen eröffnen Migranten die Möglichkeit zur sozialen Segmentation und dienen der ersten Generation von Zuwanderern nicht selten als eine Art „Auffangstation“, dämpfen

belastende Migrationssituationen, bieten aber auch deren späteren Generationen eine dauerhafte Alternative zur Aufnahmegesellschaft. Außer Frage steht jedoch, daß auf seiten der Aufnahmegesellschaft sowohl die Marginalität als auch die Segmentation mitnichten als politisch wünschenswerte Integrationsformen betrachtet werden, da diese Typen der Sozialintegration von ihrer strukturellen Anlage her eine tatsächliche Eingliederung der Migranten in die Aufnahmegesellschaft a priori ausschließen.

Die soziale Eingliederung von Migranten im Aufnahmeland ist gemäß des Theoriemodells Essers sowohl in Form der Assimilation wie auch in Gestalt der Mehrfachintegration vorstellbar. Faktisch jedoch ist die Integration in die Aufnahmegesellschaft nach Esser eigentlich „nur“ in Form der Assimilation möglich, da die Mehrfachintegration zwar einen politisch erwünschten Zustand darstelle, in der Realität jedoch nur äußerst selten auftrete, da eine gleichzeitige soziale Integration in mehrere kulturelle und soziale Bereiche die Voraussetzung dieses Integrationstypus sei:

„Sie erfordert ein Ausmaß an Lern- und Interaktionsaktivitäten und, vor allem, an Gelegenheiten dazu, das den meisten Menschen verschlossen ist – und das erst recht bei den üblichen (Arbeits-)Migranten mit ihren deutlichen Restriktionen der Alltagsgestaltung.“ (Esser 2001, S. 21)

Empirisch belegen indes läßt sich die auf theoretischen Überlegungen beruhende Annahme Essers, wonach die Mehrfachintegration eine gesellschaftliche Seltenheit darstelle und sich bestenfalls bei Diplomatenkindern oder Akademikern realisiere, nicht. So haben denn andere Wissenschaftler in empirischen Untersuchungen (siehe Kap. 3.1.3) zeigen können, daß die These vom Phänomen bikultureller Integration als sozialer Rarität sich als empirisch nicht belastbar erweist. Glatzer & Krätschmer-Hahn (2004) führt dazu aus:

„Die gleichzeitige Partizipation in zwei nebeneinander existierenden Kulturen erscheint für ausländische Jugendliche als eine zwingende Voraussetzung, sofern sie sich im Kontext der Aufnahme- und der Herkunftsgesellschaft etablieren wollen. Eben dieser Kontext ermöglicht auch jene Wechselseitigkeit zwischen individueller und kollektiver Identität, mit der ein vielseitiges Identitätsmuster verbunden ist. Es ist also naheliegend, von der Annahme auszugehen, dass Migranten nicht nur, wie vielfach angenommen, entweder in die Aufnahmegesellschaft oder in die Herkunftsgesellschaft integriert sind, vielmehr sind auch jene Partizipationsformen zu beachten, die eine tendenziell gleichgewichtige Verankerung in beiden Gesellschaften bzw. Kulturen beinhalten.“ (Glatzer & Krätschmer-Hahn 2004, S. 22 f.)

3.2.2 Integration und Sprache

Im Zuge gesellschaftlicher wie wissenschaftlicher Gesprächsdebatten zum Stand der sozialen Integration von türkischen Jugendlichen in Deutschland wird seitens der Diskussionsteilnehmer beständig auf die Relevanz des deutschen Spracherwerbs bei diesem Prozeß hingewiesen. Als eine entscheidende, wenn auch nicht (wie in Frankreich 2005 die sozialen Konfliktausbrüche in Migrantenghettos unter Jugendlichen mit muttersprachlichem französischen Sprachniveau zeigten) die für eine gelingende Integration junger Migranten in das gesellschaftliche Gesamtgefüge ihres Ziellandes ausschließliche Voraussetzung wird in Sozialwissenschaften und Politik der Erwerb von deutschen Sprachkenntnissen angesehen.

Der hohe Bedeutungsrang von Sprache für den Erfolg individueller und gesellschaftlicher Integrationsbemühungen bei ausländischen Zuwanderern in ihrem Zielland läßt sich nach Esser mit der Multifunktionalität erklären, durch welche Sprache in sozialen Interaktionsprozessen gekennzeichnet ist – sei es als alltägliches Kommunikationsinstrument im Privatbereich, sei es als geistige Ressource auf öffentlichen Handlungs- und Kommunikationsfeldern wie der Bildung und der Arbeitswelt. Überdies fungieren Sprachen und Sprachakzente als Ausdruckssymbole für Zusammengehörigkeit oder Fremdheit und können sich demgemäß zu Auslösern für Abgrenzungen und Diskriminierungen entwickeln. Disparitäten nicht nur in bezug auf den Bildungszugang, den Einkommenserwerb und die Teilhabe an zentralen Institutionen, sondern auch in Hinblick auf gesellschaftliche Anerkennung und den Aufbau sozialer Beziehungen werden signifikant, wenn auch nicht ausschließlich, durch das Ausmaß sprachlicher Kompetenz bzw. Inkompetenz in der jeweiligen Landessprache verursacht (vgl. Esser 2006a; Esser 2006b).

Das im vorangegangenen Abschnittskapitel aufgeführte Modell zur Sozialintegration von Migranten diente Esser (2006) auch in bezug auf die sprachliche Integration ausländischer Zuwanderer in die Aufnahmegesellschaft als Typisierungsraster. In dessen Forschungsbilanz „Migration, Sprache und Integration“ unterscheidet Esser hinsichtlich der individuellen sprachlichen Integrationssituation in den betreffenden Zielländern zwischen sprachlicher Marginalität, monolingualer Segmentation und Assimilation sowie kompetenter Bilingualität (vgl. Esser 2006a; Esser 2006b).

Die nachfolgende Abbildung 2 veranschaulicht Essers Typen der sprachlichen Kompetenzen.

		Integration in die Aufnahmegesellschaft	
		Ja	Nein
Integration in die ethnische Gruppe	Ja	multiple Inklusion/ kompetente Bilingualität	Segmentation monolinguale Segmentation
	Nein	Assimilation/ monolinguale Assimilation	Marginalität/ begrenzte Bilingualität

Abbildung 2: Typen der individuellen Sozialintegration und der sprachlichen Kompetenzen
Quelle: Esser 2006a, S. 8

Dabei werden von Esser – analog zu dessen Typologie der Sozialintegration – auch die Typen der sprachlichen Integration von Zuwanderern in die Aufnahmegesellschaft auf vier verschiedene Bedeutungsdimensionen bezogen:

„Die Sprache ist dabei zunächst ein Teil der kulturellen Dimension der sozialen Integration. Sie hat aber über die kulturelle Dimension hinausgehend enge Beziehungen zur Aufnahme sozialer Kontakte und zur emotionalen Identifikation und alle drei Aspekte bedingen sich gegenseitig. Besonders bedeutsam ist die Sprache dann aber in ihrer Funktion für die strukturelle Integration in das Aufnahmeland, nämlich als Teil des Humankapitals eines Akteurs und darüber vermittelt in ihrer Funktion bei der Platzierung im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt.“ (Esser 2006a, S.8; vgl. auch Esser 2006b)

Der inhaltliche Kombinationsvergleich beider Integrationsmodelle Essers führt zu der Frage, ob ein Zusammenhang existiert zwischen dem sozialen Integrationsgrad von Migranten in die Aufnahmegesellschaft einerseits und dem Sprachgebrauch, der emotionalen Sprachpräferenz, wie auch der Selbsteinschätzung der Zuwanderer über die persönliche Beherrschung von Muttersprache und Verkehrssprache im Aufnahmeland andererseits. Hierzu wurden die in der Empirie am häufigsten anzutreffenden Gruppierungen des Esserschen Typenmodells untersucht, die jugendlichen Mehrfachintegrierten sowie die Segmentierten.

Da Esser seinem soziologischen Integrationsbegriff ein überaus komplexes Integrationsfeld zugrunde legt, das vollständig im Rahmen der vorliegenden Dissertation nicht abgebildet werden kann, wird sich die Untersuchung bei der

Beantwortung der obig aufgeworfenen Forschungsfrage auf das Beobachtungsmerkmal der „kulturellen Orientierung“ beschränken, womit konkret (siehe Kapitel 3.1.4) das Handeln türkischer Jugendlicher im persönlichen Umfeld ihrer Aufnahme- bzw. Herkunftsgesellschaft gemeint ist.

Das in dieser Hinsicht mitunter bedeutsamste Handlungsfeld der türkischen Jugendlichen in Deutschland stellen in der Regel die deutschsprachigen Schulen dar. Über den Stand deren schulischer Integration in die deutsche Aufnahmegesellschaft wird im nachfolgenden Abschnittskapitel Auskunft gegeben.

3.2.3 Die schulische Integration türkischer Jugendlicher in Deutschland

Eines der stabilsten Ergebnisse internationaler Forschung zum Problem ethnischer Schichtung von Migranten (dem Endresultat erfolgloser systemischer Eingliederungsversuche ethnischer Gruppen in die Aufnahmegesellschaft) ist die im Vergleich zu den Einheimischen mißlichere Bildungssituation von Migrantenkindern in den jeweiligen Einwanderungsländern. Davon betroffen ist auch die Gruppe türkischer Migrantenkinder, die in der Bundesrepublik Deutschland aufwächst (vgl. Esser 2006a; Esser 2006b):

Während des Schuljahres 2003/2004 besuchten in Deutschland 418.065 Schüler des Primar- und Sekundarbereichs mit türkischer Staatsbürgerschaft allgemeinbildende Schulen, wobei im Sekundarbereich der überproportional hohe Anteil türkischer Jugendlicher, die der Hauptschule angehören, augenfällig ist. Für den angegebenen Zeitraum traf dies auf $\approx 49,3\%$ aller türkischen Schulpflichtigen zu. $20,9\%$ besuchten zu dieser Zeit Realschulen, 12% Gymnasien und $17,9\%$ integrierte Gesamtschulen. Im Vergleich dazu waren jedoch nur $18,6\%$ aller schulpflichtigen deutschen Jugendlichen Schüler an einer Hauptschule, $25,2\%$ von ihnen waren Realschüler, $46,5\%$ Gymnasiasten und schließlich $9,7\%$ Schüler an einer integrierten Gesamtschule. Zudem fiel im Schuljahr 2003/2004 der auf Migranten bezogene Schüleranteil ohne Schulabschluß gemessen am gesamten Schüleraufkommen in Deutschland höher aus als bei deutschen Schülern. Allein im Bereich Hauptschule zählen Schüler aus Migrantenfamilien doppelt so häufig zu Schulabbrechern wie dies unter Schülern ohne Migrationserfahrung der Fall ist (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Oktober 2005).

Als Ursachen für den vergleichsweise geringen Schulerfolg türkischer Jugendlicher in Deutschland werden von Wissenschaft und Politik mehrere Faktoren genannt. Neben mangelnden deutschen Sprachkenntnissen sowie fehlender Bildungsnähe der Eltern, sind dies nicht nur die an den Schulen stattfindenden institutionellen wie anderweitigen Diskriminierungen, sondern auch die hohe Konzentrationszusammenballung von Schülern ausländischer Herkunft auf wenige Stadtgebiete und damit auf wenige Schulen: etwa $\frac{1}{4}$ der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, jedoch nur jeder zwanzigste jugendliche Nicht-Migrant besuchen eine Schule, die über einen Migrantenanteil von mindestens 50% verfügt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Esser 2006a; Esser 2006b; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Den Datenpool, auf den die Aussagen der mit dem vorstehenden Ursachenkomplex befaßten Vertreter aus Wissenschaft und Politik stützen, bildet die Pisa-Studienreihe, die in den Jahren 2000, 2003 und 2006 bei Schülern im Alter von 15 Jahren weltweit im Bereich Lesekompetenz („Informationen entnehmen“, „Texte interpretieren“, „Inhalt und Form reflektieren“) wie auch im Bereich mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung Forschungsdaten erhoben hat. Diesen Ergebnissen zufolge zeigen die in Deutschland lebenden türkischen Jugendlichen auch nach Kontrolle der Hintergrundvariablen „sozioökonomische Stellung der Familie“, „Verweildauer in Deutschland“ und „verwandte Umgangssprache innerhalb der Familie“ im allgemeinen niedrigere Lesekompetenzen als deutsche Schüler. Ferner scheinen sich sprachliche Defizite auch kumulativ in Sachfächern auszuwirken, so daß Jugendliche mit unzureichendem Leseverständnis auch in ihren mathematischen und naturwissenschaftlichen Fähigkeiten beeinträchtigt sind (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003; PISA-Konsortium Deutschland 2006).

3.3 Zweisprachigkeit

3.3.1 Definition von Zweisprachigkeit

Eine allgemein verbindliche Begriffsbestimmung des Phänomens Zweisprachigkeit ist in der wissenschaftlichen Fachliteratur auch unter den Synonymbezeichnungen *Bilingualismus*, *Bilingualität*, *Multilingualismus* oder *Mehrsprachigkeit* nicht feststellbar. Oksaar (2003) zufolge reicht die Definitionsbandbreite der über zwei Dutzend heterogenen Begriffserklärungen von einer „beinahe sicheren Beherrschung“ beider Sprachen bis hin zu „geringen aktiven und passiven Kenntnissen in der einen Sprache“ (Oksaar 2003, S. 27; vgl. auch Kuhn-Lääs 2002).

Die Ursache dieses definatorischen Dilemmas liegt unter anderem darin begründet, daß die mit der Bilingualitätsthematik befaßten Wissenschaftsdisziplinen aus den unterschiedlichsten Bereichen stammen und demzufolge der Forschungsgegenstand – je nach Disziplin – naturgemäß unter verschiedenen Betrachtungskriterien wahrgenommen und bewertet wird.

Von Psychologie, Linguistik und Psycholinguistik beispielsweise wird Bilingualismus vor allem nach Maßgabe der Sprachkompetenz zweisprachiger Individuen definiert, wobei innerhalb derartiger Erklärungsansätze kein Konsens darüber herrscht, ab welchem Zeitpunkt ein Sprecher als bilingual gilt und welcher Kompetenzgrad in beiden Sprachen genügt, um einen bilingualen Sprecher seriöserweise auch als einen solchen bezeichnen zu können. Zwei Extremstandpunkte sind hierzu nachweisbar (vgl. Kuhn-Lääs 2002; Oksaar 2003):

Maximalistische und idealtypische Positionen, wie die klassischen Definitionen von Blocher (1909) und Bloomfield (1933), verlangen vom bilingualen Sprecher die „vollkommene“ Beherrschung beider Sprachen. Die Sprachkompetenz des bilingualen Sprechers darf sich in beiden Sprachen nicht von der eines Muttersprachlers unterscheiden (vgl. Blocher 1909; Bloomfield 1933).

Blocher (1909) definiert Bilingualismus anspruchsvoll als

„(...) die Zugehörigkeit eines Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften in dem Grade, daß Zweifel darüber bestehen können, zu welcher der beiden Sprachen das Verhältnis enger ist, oder welche als Muttersprache zu bezeichnen ist, oder welche mit größerer Leichtigkeit gehandhabt wird, oder in welcher man denkt.“ (Blocher 1909, S.17)

Für Vertreter minimalistischer Betrachtungsweisen hingegen ist es, um als bilingual zu gelten, bereits ausreichend, eine minimale Kenntnis im Verstehen, Sprechen, Lesen oder Schreiben einer Zweitsprache zu besitzen (vgl. MacNamara 1969) bzw. sinnvolle Äußerungen in ihr formulieren zu können (vgl. Haugen 1956).

Noch bis in die 1950er Jahre hinein wurde seitens der Forschung Zweisprachigkeit weitestgehend nach dem Kriterium der Sprachkompetenz definiert, was sich jedoch aufgrund der Relativität und immensen Variationsbreite als problematisch erwies. Ein im Bereich der Linguistik zu eben dieser Zeit stattfindender Perspektivenwechsel führte dann schließlich dazu, daß Sprache nicht mehr nur als solche untersucht wurde, sondern die Aufmerksamkeit sich nun zunehmend auf die Sprachgemeinschaften und die Sprecher von Sprachen konzentrierte (vgl. Kuhn-Lääs 2002). Vor allem soziologische bzw. soziolinguistische Betrachtungsansätze definierten Zweisprachigkeit nun nach den Kriterien der Sprachperformanz bzw. nach den für Gesellschaft und Individuum maßgebenden Funktionen von Sprache, was Fishman (1975) in die Frage kleidete:

„Wann und zu welchem Zweck spricht (oder schreibt) wer welche Sprache (oder welche Sprachvarietät) mit wem (an wen)?“ (Fishman 1975, S.15)

Die Definition Weinreichs (1953) aus dessen Standardwerk zu Sprachkontaktproblemen versteht Zweisprachigkeit als „Praxis des abwechselnden Gebrauchs zweier Sprachen“:

“(…) two or more languages will be said to be IN CONTACT if they are used alternately by the same persons. The language-using individuals are thus the locus of the contact. The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM, and the persons involved, BILINGUAL.” (Weinreich 1953, S.1. Hervorheb. i. Orig.)

Die gleiche Auffassung vertritt als weiterer Autorenklassiker auch Mackey (1968), der Zweisprachigkeit ebenfalls nach dem Kriterium der Gebrauchsanwendung betrachtet:

“Bilingualism is not a phenomenon of language; it is a characteristic of its use. It is not a feature of the code but of the message. It does not belong to the domain of ‘langue’ but of ‘parole’. (...) We shall therefore consider bilingualism as the alternate use of two or more languages by the same individual.” (Mackey 1968, S. 554 f.)

Neben den gebrauchorientierten Definitionen existieren aber auch solche Deutungen aus Soziologie bzw. Sozialpsychologie, die Zweisprachigkeit nach dem Kriterium der Identifikation versuchen zu bestimmen, danach also ob und inwieweit das Individuum mit beiden Sprachen und Kulturkreisen in positivem Einklang steht und es als Mitglied beider Sprachgemeinschaften auf Akzeptanz stößt (vgl. Kuhn-Lääs 2002; Fthenakis u.a. 1985). Doch auch diese Bestimmungsgröße besitzt aufgrund gegebener Relativität und Variationsbreite – ähnlich wie im Fall des Kriteriums Sprachkompetenz – ein für ihren Aussagewert nicht zu leugnendes Problem (vgl. Kuhn-Lääs 2002).

3.3.2 Definition des Zweisprachigkeitsbegriffs dieser Dissertation

Der vorstehende knappe Überblick unterschiedlicher Zweisprachigkeitsdefinitionen macht deutlich, daß eine gezielte Erforschung des Zweisprachigkeitsphänomens bei türkischen Jugendlichen zunächst eine genaue Festlegung des Untersuchungskriteriums voraussetzt. Da die Hauptfragestellung dieser Studie gezielt auf den Sprachgebrauch der Jugendlichen Bezug nimmt, erwächst daraus die zwingende Erfordernis, Zweisprachigkeit unter eben diesem Aspekt zu definieren.

Das Begriffsverständnis dieser Forschungsstudie zum Phänomen Zweisprachigkeit geht daher mit dem von Oksaar (2003) überein, der unter Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit „die Fähigkeit eines Individuums“ versteht,

„ (...) hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und ohne weiteres von der einen Sprache in die andere umzuschalten, wenn die Situation es erfordert“. (Oksaar 2003, S.31)

Ebenfalls mit Oksaar wird hier überdies die Position vertreten, daß Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit nicht mit Gleichsprachigkeit gleichzusetzen ist – letzteres ist idealtypisch zu betrachten:

„Das Verhältnis der Sprachen kann durchaus unterschiedlich sein – in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes bedingt u.a. durch Situationen und Themen, ein restringierterer Kode, also nicht stark differenzierter Kode, in der anderen ein elaborierterer verwendet werden. Eine der Sprachen kann in gewissen Situationen oder Domänen durchaus dominant sein. Es handelt sich um eine variable kommunikative und interaktionale Kompetenz in mehr als einer Sprache.“ (Oksaar 2003, S.31)

3.3.3 Arten der Zweisprachigkeit

Neben seinen definitiven Abgrenzungen wird beim Phänomen Zweisprachigkeit auch nach verschiedenen Typen – etwa nach der linguistischen Organisation zweier Sprachen oder nach Bedingungen und Alter beim bilingualen Spracherwerb – differenziert. Folgende Kategorisierungen sind für die vorliegende Dissertation von Bedeutung:

Zusammengesetzter und koordinierter Bilingualismus

Seit Weinreichs Werk „Languages in Contact“ (1953) wird in bezug auf die linguistische Organisation der Sprachen in der Zweisprachigkeitsforschung häufig zwischen *zusammengesetztem* und *koordiniertem* Bilingualismus unterschieden.

Nach Vorstellung des *zusammengesetzten* Bilingualismus erwirbt das Individuum während der bilingualen Sprachaneignung *ein einziges* Sprachsystem, innerhalb dessen sich ein Wirklichkeitsmodell für beide Sprachen etabliert. Dem Sprecher stehen somit also *zwei* Sprachen bzw. -möglichkeiten zur Auswahl, um *einen* Begriff zum Ausdruck bringen zu können.

Aus Sicht des *koordinierten* Bilingualismus erwirbt der Sprachlerner hingegen *zwei getrennte* linguistische Systeme – beiden Sprachen wird also jeweils ein separates Wirklichkeitsmodell zugeordnet, womit die aus beiden Sprachen hervorgehenden Sprachbegriffe verschiedene Bedeutung besitzen.

Vergleichende Erklärungen von koordinierter Zweisprachigkeit (A) und zusammengesetzter Zweisprachigkeit (B) finden vorzugsweise unter Zuhilfenahme von Weinreichs Relationsbeispiel zwischen dem englischen Lexem ‚book‘ und dem russischen Lexem ‚kniga‘ statt (Weinreich 1977, S. 26) und wird wie folgt abgebildet:

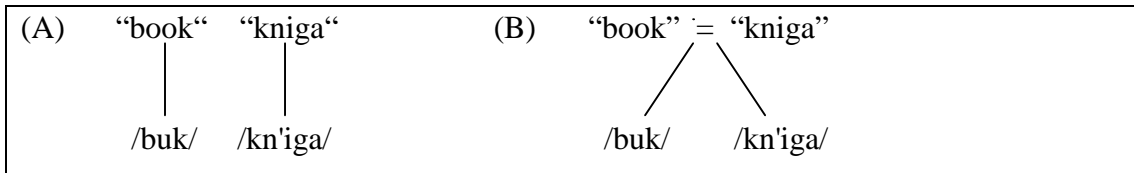


Abbildung 3: Weinreichs Beispiel von koordinierter und zusammengesetzter Zweisprachigkeit

Wie Abbildung 3 zeigt, können zwei Zeichen bzw. Lexeme (hier: “book“ und “kniga“) durch den bilingualen Sprecher entweder als zwei separate Zeichen (A) oder aber als ein zusammengesetztes Zeichen (B) ausgelegt werden. Die Forschung und auch Weinreich selbst konnten jedoch feststellen, daß sich Bilingualität bei einem Einzelnen oder einer Gruppe nie konsequent nach Typ (A) oder (B) ausformt, da einige Zeichen der beiden Sprachen nach dem Schema der Zusammensetzung gebildet sein können, andere wiederum nicht (vgl. Kuhn-Lääs 2002; Weinreich 1977).

Domänenspezifischer Zweitspracherwerb

Die Relevanz der vorstehenden zwei Zweisprachigkeitstypisierungen für die vorliegende Dissertation ergibt sich in Verbindung mit einer weiteren durch Fishman (1975) getroffenen bilingualen Typunterscheidung nach dem Kriterium des sogenannten „domänenspezifischen“ Spracherwerbs:

„Soziolinguistische Domänen“ bezeichnen nach Fishman gesellschaftliche Konstrukte, wie beispielsweise Familie, Beruf, Schule und Arbeit, „ (...) die durch sorgfältige Analyse und Zusammenfassung offensichtlich kongruenter Situationen ableitbar sind“ (Fishman 1975, S. 50 f.) und je nach dem innerhalb welcher Domäne für den Sprecher schwerpunktmäßig der Zweitspracherwerb stattfindet, er eher die sogenannte „kompositionelle“ oder die koordinierte Zweisprachigkeit erlangt (vgl. ebd.).

Den kompositionellen Zweisprachigkeitstyp bezeichnet Fishman als „(...) charakteristisch (...) für [die] bilinguale Sprachaneignung durch ein Kind, das in einer

Umgebung aufwächst, wo zwei Sprachen mehr oder weniger austauschbar von denselben Menschen in den gleichen Situationen gesprochen werden“ (Fishman 1975, S.116), wohingegen der koordinierte Bilingualitätstypus als „ (...) charakteristisch gilt für den ‘echten’ bilingualen Sprecher, der eine Sprache im Elternhaus sprechen gelernt hat und die andere während des Schulbesuchs und am Arbeitsplatz. Dabei wird die Gesamtsituation (extern und intern-emotional) und das Gesamtverhalten bei Verwendung der einen Sprache verschieden sein von dem in der anderen Sprache“ (Fishman 1975, S.116).

Kompositionelle wie koordinierte Zweisprachigkeit bilden nach Fishman jedoch bloß zwei Pole „eines Kontinuums psycho-neurologischer Strukturierung“, denn Bilinguale unterscheiden sich „ (...) im Hinblick auf die Zahl und die Überlappung von Domänen, in denen sie gewohnheitsgemäß jede der beiden Sprachen verwenden“ (Fishman 1975, S.116. Hervorheb. i. Orig.).

Für die Fragestellung der vorliegenden Dissertation ist eine derartige Typunterscheidung nun deshalb von Bedeutung, weil „domänenspezifisches“ Sprachverhalten bei jungen Türken zentraler Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit ist. Nachgegangen wird z.B. der Frage, welche der beiden Sprachen Türkisch oder Deutsch innerhalb der „Domäne Familie“ und der „Domäne Schule“ von türkischen Jugendlichen zur Anwendung gebracht wird.

Gesteuerter und ungesteuerter Zweitspracherwerb

Neben der domänenbezogenen Einteilung stellen die Umfeldbedingungen des Spracherwerbs ein weiteres bilinguales Typisierungskriterium dar, die Antwort auf die Frage also, ob sich der Zweitspracherwerb *gesteuert* in Form eines geregelten Fremdsprachenunterrichts oder aber sich *natürlich* bzw. *ungesteuert* im Rahmen freier Alltagskommunikation und Sprachumgebung vollzieht (vgl. Kuhn-Lääs 2002).

Simultaner und sukzessiver Zweitspracherwerb

Dieses Unterscheidungsmerkmal betrifft den Erwerbszeitpunkt zweier Sprachen. Differenziert wird hier nach *simultanem* und *sukzessivem* Zweitspracherwerb, danach

also ob der Erwerb beider Sprachen zeitsynchron erfolgt oder aber der Erwerbsprozeß der Zweitsprache erst zu einem späteren Zeitpunkt begonnen hat.

Von welchem bestimmten Augenblick an der Zweitspracherwerb sukzessive Charakterzüge trägt, wird von der Forschung unterschiedlich beurteilt:

McLaughlin (1984) beispielsweise begreift den Zustand, daß Kinder bereits von Geburt an zwei Sprachen erlernen, als *simultanen* Erwerb zweier Sprachen und siedelt die diesbezügliche Altersgrenze bei drei Jahren an. Setzt der bilinguale Spracherwerbsprozeß erst im Anschluß an diese ersten drei Lebensjahre ein, versteht McLaughlin dies als *sukzessiven* Zweitspracherwerb. Spolsky (1989) wiederum zieht die diesbezügliche Grenze mit dem Beginn des zweiten Lebensjahres, wohingegen Klein (1984) den ablaufenden Spracherwerbsprozeß während der ersten drei Lebensjahre als *bilingualen Erstspracherwerb*, ESE, betrachtet (vgl. Oksaar 2003).

Was die Klassifizierungen von Studienprobanden der vorliegenden Forschungsstudie anbetrifft, so handelt es sich in den überwiegenden Fällen um Personen mit natürlichem Zweitspracherwerb, der sukzessiv im Vorschulalter bzw. mit dem Schuleintritt eingesetzt hat.

Additive und subtraktive Zweisprachigkeit

Die Existenz der sogenannten „additiven“ und „subtraktiven“ Zweisprachigkeit wurde durch skandinavische Bilingualismusforschungen der 1970er Jahre nachgewiesen, deren Eigenschaftsmerkmale ausführlicher im nächsten Kapitelabschnitt 3.3.4 beschrieben sind.

Den skandinavischen Untersuchungen zufolge beeinflußt additive Zweisprachigkeit die kindliche Sprachentwicklung dadurch, daß das Kind neben der Muttersprache eine zusätzliche Sprache erwirbt, positiv. Anzutreffen ist diese Zweisprachigkeitsform häufig bei Kindern, die eine sogenannte „Prestigesprache“ wie Englisch oder Französisch erlernen (vgl. Fthenakis u.a.1985).

Nachteilige Effekte auf die kindliche Sprachentwicklung erwirkt hingegen die subtraktive Zweisprachigkeit, bei der das Kind zugunsten der Zweitsprache die

Muttersprache vernachlässigt. In den allermeisten Fällen sind sowohl eine verzögerte Sprachentwicklung wie auch unterdurchschnittliche Schulleistungen feststellbar. Diese negative Form von Zweisprachigkeit wird im Rahmen öffentlicher Bildungsdebatten häufig Migrantenkindern zugesprochen und auch aktuelle wissenschaftliche Erhebungen wie die Pisa-Studie scheinen zu belegen, daß derartige Zuweisungen nicht ohne Berechtigung getroffen werden.

3.3.4 Doppelte Halbsprachigkeit versus Code-Switching

Eine Sonderform subtraktiver Zweisprachigkeit stellt der sogenannte „Semilingualismus“ bzw. die „doppelte Halbsprachigkeit“ dar. Dieses Phänomen erlangte erstmals durch den finnischen Linguisten Hansegård (1968) wissenschaftliche Bekanntheit und bezeichnete unter dem Begriff „halvspråkighet“ ursprünglich die „mangelhafte Beherrschung von Mutter- und Zweitsprache“ finnischer Migrantenkinder in schwedischen Schuleinrichtungen. Die zumeist skandinavischen Forschungsstudien, die auf Hansegårds Untersuchung zur doppelten Halbsprachigkeit folgten, suchten die Existenz von Halbsprachigkeit auf verschiedene Weise zu bestätigen bzw. in Frage zu stellen (vgl. Fthenakis u.a.1985). Zu verweisen ist dabei vor allem auf Cummins (1979), der zur Erklärung des Phänomens seine Interdependenz- und Schwelleniveauhypothese entwickelte (siehe Kapitel 3.3.5, S. 64). Dabei bezieht Cummins Halbsprachigkeit nicht auf „die Sprache als Ganzes“, sondern nur auf die sich bei zweisprachigen Kindern ausbildende „kognitiv-akademische Sprachfähigkeit“. Fthenakis u.a. (1985) merken diesbezüglich an:

„Die Alltagssprache, in Cummins (u.a. 1979 a, b) Terminologie die interpersonelle Kommunikationsfähigkeit, ist für gewöhnlich intakt. Das heißt, die ‘sichtbaren’ Sprachmerkmale wie Aussprache, gängiger Wortschatz, einfache Grammatik, Flüssigkeit, d.h. freies Sprechen und Verstehen beim Zuhören (Cummins u.a. 1978 b, 1981) sind vorhanden (u.a. Skutnabb-Kangas & Toukoma, 1976). Semilingualismus repräsentiert dagegen eine niedrige kognitiv-akademische Sprachfähigkeit in zwei Sprachen (Cummins, 1979 a), so daß sich hinter einer ‘linguistischen Fassade’ ein ‘Defizit in der kognitiven Struktur’ verbirgt (Cummins, 1978 b, S. 398).“ (Fthenakis u.a. 1985, S.57)

In den 1980er Jahren wurde dann auch in der deutschsprachigen Wissenschaftsliteratur damit begonnen, das Phänomen doppelter Halbsprachigkeit in vielfältigen Zusammenhängen zu diskutieren. Ünsal und Wendlandt (1991) beispielsweise

betrachten den Begriff in bezug auf die „sprachheilpädagogische Arbeit mit türkischen Kindern und Jugendlichen und deren Familien“. Für sie bezeichnet „doppelte Halbsprachigkeit“ eine unzulängliche Beherrschung der Erst- und Zweitsprache aufgrund eines „Bruchs im Spracherwerb“ (Ünsal und Wendlandt 1991, S. 326). Zwar teilen die Autoren die Ansicht Cummins, daß muttersprachliche Sprachkompetenz die Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen bildet, weisen aber anders als Cummins hinsichtlich der Eigenschaftsmerkmale von „doppelter Halbsprachigkeit“ unter Migrantenkindern in Deutschland auf fehlende Trennfähigkeit zwischen beiden Sprachen, auf Störungen des Redeflusses, Artikulationsschwierigkeiten sowie auf deren gravierende Wortschatzdefizite hin (vgl. Kracht & Welling 1995; Ünsal & Wendlandt 1991).

Als Ursachen für dieses Phänomen machen Ünsal und Wendlandt – neben ungenügenden Deutschkenntnissen bei türkischen Elternteilen – den negativen Status verantwortlich, der Minderheitensprachen im deutschen Erziehungs- und Bildungssystem anhaftet:

„Die Migrantensprache ist immer eine Minderheitensprache. Sie spielt in der Gesellschaft und damit in denjenigen Institutionen, die für das ausländische Kind zuständig sind (z.B. Kindertagesstätte, Kinderarzt, Gesundheitsdienste), eine untergeordnete Rolle. Zudem erfahren die Kinder ‘...täglich die Geringschätzung ihrer Herkunft und Sprache durch die deutschsprachige Umgebung’ (Heuchert 1989, S.13). So kommt es dazu, daß nicht nur die deutschen Fachkräfte die Minderheitensprache, sondern oft auch die türkischen Eltern selbst ihre eigene Sprache als ‘weniger wertig’ erleben. Kein Wunder, daß nun häufig auch die Kinder selbst ihre eigene Muttersprache als minderwertig empfinden und die Motivation verlieren, sich in ihrer Muttersprache zu verständigen. Da nicht selten mit der Ablehnung der Muttersprache auch die Kultur der Eltern abgelehnt wird, können sich weiterreichende Identitätsprobleme entwickeln.“ (Ünsal und Wendlandt 1991, S.327)

Zwar scheint sich die Problematik von den „kindlichen Defiziten“ auf die „unzulänglichen sprachlichen und kultargesellschaftlichen Bedingungen“, die dem Zweitspracherwerb dieser Kinder zugrunde liegen, zu verlagern (vgl. Kracht & Welling 1995, S. 376). Der Begriff der „doppelten Halbsprachigkeit“ erweckt jedoch den Eindruck,

„(...)man wüßte bereits ganz genau, was zweisprachige Kinder als ‘ganze’ Sprache beherrschen müßten, wenn von ‘halben’ Sprachen resp. von ‘zwei mal halben’ Sprachen die Rede ist“. (Kracht & Welling 1995, S. 379)

Wie allerdings im weiteren Fortgang dieser Studie noch zu sehen sein wird, ist die Bilingualismusforschung noch weit von empirisch abgesichertem Wissen um Gesetzmäßigkeiten und zweitsprachlichen Bewertungsmaßstäben beim Zweitspracherwerb entfernt.

Zu bemängeln ist am Begriffsinhalt zur „doppelten Halbsprachigkeit“ überdies, daß die unter jungen Sprachlernern ausbleibende bilinguale Trennfähigkeit Gegenstand der Problematisierung ist. Denn gerade bei lebensweltlich zweisprachigen Kindern stellt der Sprachwechsel, d.h. die Fähigkeit, sich unterschiedlicher Sprachen zu bedienen ein „integrales Element“ ihres kindlichen Sprachvermögens dar und zählt zu deren natürlicher Kommunikationsstrategie (vgl. Gogolin 1998). In diesen Kontext fällt auch der unter türkischen Jugendlichen häufig zu beobachtende Umstand, daß diese bei Gesprächen innerhalb der Gruppe – scheinbar wahllos und abrupt – zwischen deutschem und türkischem Sprachversatz hin und her wechseln. Hinnenkamp (2000) führt dazu aus:

„Der Wechsel von einer Sprache in die andere tritt (...) an durchaus unvorhersehbaren Stellen auf, er respektiert weder Äußerungs- noch Wortgrenzen. So werden noch die Bestandteile eines Kompositums miteinander kombiniert (wie ‘**Matheöğretmeni**’ für ‘den Mathelehrer’), so werden an deutsche Worte türkische Suffixendungen gehängt (wie ‘**o Einbahnstraßenin tam Mittesinde böyle**’ für ‘von der Einbahnstraße so da genau in der Mitte’), so werden gar zusammengesetzte Tempusformen miteinander vermischt (wie ‘plötzlich ham wir alle **sağ tarafa baktık**’ für ‘plötzlich ham wir alle zur rechten Seite geschaut’).“ (Hinnenkamp 2000, S.100. Hervorheb. i. Orig.)

Wenngleich ein derartiges Sprachverhalten – in der Linguistik „Code-Switching“ genannt – monolingualen Sprachbetrachtern als Anzeichen doppelter Halbsprachigkeit gelten mag und in öffentlichen Gesellschaftsdebatten oft so gewertet wird, so muß dies wissenschaftlich besehen von doppelter Halbsprachigkeit getrennt werden.

Die ersten genaueren Definitionen zum Code-Switching als Sprachkontaktphänomen schufen zunächst Weinreich (1953) und Haugen (1956). Seit den Ausführungen Kellys (1969) wird Code-Switching gemeinhin als „(...),the use of successive stretches of two languages languages in speech’ also als Alternation der Sprachen oder Sprachvarietäten im Diskurs“ begriffen (Oksaar 2003, S. 139).

In Weiterentwicklung der Arbeiten Weinreichs, Haugens und Kellys zog das in bilingualen Sprachgemeinschaften weltweit beobachtete sprachliche Wechselverhalten

in den anschließenden Jahrzehnten umfangreiche und vielfältige Forschungen nach sich (vgl. Oksaar 2003).

In bezug auf die kategoriale Binnendifferenzierung beim Code-Switching bemerkt Keim (2002):

„Es werden vor allem zwei Typen des switching unterschieden, zum einen das ‘alternational switching’, d.h. der Wechsel von einer Sprache zur anderen findet an den Rändern größerer syntaktischer Einheiten (sentences, clauses, constituents) statt, und zum anderen das ‘insertional switching’, wobei in die eine Sprache Elemente aus der anderen eingebettet und (mehr oder weniger) morphologisch integriert werden.“ (Keim 2002, S. 98)

Die Fragestellungen, die von den einzelnen wissenschaftlichen Fach- und Teildisziplinen zum Code-Switching entwickelt werden, bewegen sich auf unterschiedlichen Problemebenen: Versucht beispielsweise die soziolinguistische Forschung zu ergründen, aus welchen persönlichen bzw. sozialen Motiven heraus bilinguale Sprecher zwischen zwei Sprachen hin und her schalten, setzt sich die psycholinguistische Forschung mit der Frage auseinander, welche Aspekte der Sprachfähigkeit ein Umschalten zwischen den Sprachen ermöglichen und die Linguistik untersucht, wie das Code-Switching bestimmt werden kann (vgl. Haust 1993; Keim 2002).

Insbesondere der Wechsel innerhalb von Syntaxkonstruktionen bot der Wissenschaft Anlaß zu intensiven Forschungsanstrengungen. Den Gegenstand der Untersuchungen bildeten einerseits mögliche universell geltende Beschränkungen für Sprachwechsel sowie zum anderen der Sachzusammenhang zwischen Typen des Code-Switching und der Sprachkompetenz bilingualer Sprecher (vgl. Keim 2002).

Auslöser dieses zweiten Problems bildete die These Poplacks (1980), die annimmt, daß Doppelsprachler mit umfassender zweisprachiger Kompetenz den Wechsel innerhalb von Sätzen bevorzugen, während Sprecher, bei denen die sprachliche Fähigkeit in einer der beiden Sprachen überwiegt, das Code-Switching vor allem zwischen größeren syntaktischen Einheiten (clauses, sentences) betreiben (vgl. Keim 2002).

Den kompletten Umfang dieser Forschungen abzubilden, würde an den Erfordernissen der hiesigen sozialpsychologisch ausgerichteten Fragestellung vorbeigehen und so werden aus diesem Grunde nachfolgend nur diejenigen Forschungen näher betrachtet,

die sich mit den soziologischen und psychologischen Ursachen des Sprachwechselverhaltens befassen.

Weinreich (1953) führte das Umschalten zwischen den Sprachen noch auf unvollständigen Spracherwerb zurück und vertrat die Ansicht, daß „ideale Zweisprachige“ in einer unveränderten Sprechsituation besonders innerhalb eines Satzes nicht von der einen in die andere Sprache umschalten (vgl. Weinreich 1953). Inzwischen ist jedoch eine zunehmende Anzahl der mit diesem Phänomen befaßten Wissenschaftler der Auffassung, daß das Sprachwechselverhalten bei bilingualen Sprechern als normal zu betrachten ist, wobei sich in empirischen Forschungen soziale, interaktionistische bzw. „diskurs-pragmatische“ Funktionen des Code-Switching identifizieren ließen.

Tuna (1997) hebt zur Normalität des Sprachwechsels hervor:

„Die Mehrsprachigkeit ist für die Jugendlichen ein natürlicher Zustand. Für sie ist es ganz normal, sich in zwei Sprachen unterhalten zu können. Ist ihre GesprächspartnerIn monolingual türkisch, so erfolgt die Konversation auf türkisch. Ist ihr Gegenüber monolingual deutsch, unterhalten sie sich auf Deutsch. Sind sie »untereinander«, d.h. sind ihre GesprächspartnerInnen ebenfalls mehrsprachig, so erfolgen monolinguale deutsche oder türkische Abschnitte im Gespräch, sowie Kodeumschaltungen (Code-Switching).“ (Tuna 1997, S.130. Hervorheb. i. Orig.)

Appel und Muysken (1987) ermittelten sechs verschiedene funktional-soziale Ursachen, die dem Sprachwechsel zugrunde liegen können:

1. Die „*referentielle Funktion*“ des Code-Switching: das Motiv für den Sprachwechsel liegt entweder darin begründet, daß es dem Sprecher in der augenblicklichen Sprechsituation nicht gelingt, auf eine bestimmte Vokabel zuzugreifen, oder aber diese gar nicht existiert.
2. Die „*direkte Funktion*“ des Code-Switching: der Sprachwechsel erfolgt in der bewußten Absicht, einen anderen Sprecher entweder vom Gespräch auszuschließen, oder ihn mit einzubeziehen.
3. Die „*expressive Funktion*“ des Code-Switching: dem Sprachwechsel liegt kein spezifisches Handlungsmotiv zugrunde, sondern vollzieht sich unbewußt. Als

Ausdruck ihrer doppelten Identität wechseln die Sprecher permanent die Sprachen. Das Code-Switching fungiert als integriertes Medium der Kommunikation. Vom Sprachwechsel geht keine besondere Funktion aus.

4. Die „*phatische Funktion*“ des Code-Switching: mit dem Sprachwechsel verbindet sich beim Sprecher die spezielle Absicht, auf seiten des Empfängers eine bestimmte Einstellung bzw. Haltung zu dem Gesagten hervorzurufen. Der Wechsel von der Zweit- in die Erstsprache erfolgt beispielsweise oft als Zeichen von Vertraulichkeit und Solidarität.
5. Die „*metalinguistische Funktion*“ des Code-Switching: die Absicht, auf die der Sprachwechsel beruht, äußert sich direkt oder indirekt über die Sprachen selbst, wie z.B. Zirkusdirektoren, Verkäufer, Schauspieler oder Künstler zwischen verschiedenen Sprachen wechseln, um auf diese Weise andere Gesprächsteilnehmer beeindrucken zu können.
6. Die „*poetische Funktion*“ des Code-Switching: dem Sprachwechsel liegt die Intention zugrunde, Witze oder Wortspiele in der anderen Sprache auszudrücken. Ist der Sprecher ein bilingualer Dichter, so kann der Sprachwechsel mit dem Ziel erfolgen, Ton bzw. Stimmung eines vorzutragenden Gedichtes zu verändern (vgl. Appel & Muysken 1987).

Nach Haust (1993) besitzt das Code-Switching „*diskurs-pragmatische Funktionen*“ :

„Durch Codeswitching hat der Sprecher sowohl die Möglichkeit sich situativen Veränderungen anzupassen als auch nachträglich noch seine soziale Nähe oder Distanz zum Hörer zum Ausdruck zu bringen. Der Gebrauch von Codeswitching ist also wesentlich von den Motivationen des Sprechers abhängig und hat diskurs-pragmatische Funktionen. Das hat wiederum Auswirkungen darauf, wie Sprecher Codeswitching anwenden. Es wurde beobachtet, daß in der Regel die Grammatik beider verwendeter Sprachen nicht durch ein Umschalten verletzt wird.“ (Haust 1993, S.125)

Auch Keim (2002) unterscheidet in ihrer „Untersuchung zum kommunikativen Stil von jugendlichen Migrantengruppen in Mannheim“ in ähnlicher Weise wie Haust, Appel und Muysken nach folgenden verschiedenen Funktionen des Code-Switchings:

1. Die „*sozialsymbolisierende Funktion*“ des Code-Switchings: der Sprachwechsel geschieht in der Absicht, soziale Nähe oder Distanz auszudrücken und dient darüber hinaus der sprachlichen Charakterisierung von Personen, die einer spezifischen sozialen Typisierung unterworfen und danach bewertet werden.
2. Code-Switching zum Zwecke der „*Strukturierung der Interaktion*“: der Sprachwechsel dient der Änderung der Interaktionskonstellation und Interaktionsmodalität (etwa vom Ernsthaften ins Spielerische bzw. Ironische o.ä.), welche die Trennung einzelner Gesprächsstränge in Gruppeninteraktionen ermöglichen, den Dissens oder die Übereinstimmung mit dem Vorredner unterstreichen, oder auf ein neues Thema überleiten etc.
3. Code-Switching zum Zwecke der „*Strukturierung von Aktivitäts- und Darstellungstypen*“: diese fokussieren in narrativen Darstellungen z.B. bestimmte Strukturelemente, grenzen Informationen als eher zum Hintergrund oder zum Vordergrund gehörig ab und vermögen es unter anderem, einzelne Aktivitätstypen (Behauptung und Begründung, Feststellung und Kommentar, Voraussetzung und Folge u.ä.) deutlicher von einander zu trennen (vgl. Keim 2002).

Hinnenkamp (2005) interpretiert das Code-Switching schließlich im Sinne des diese Forschungsstudie prägenden Kultur- und Identitätsverständnisses.

In der linguistischen und politischen Gesellschaftsdiskussion der 1970er und 80er Jahre wurden die Versuche sogenannter Gastarbeiter- oder Arbeiterkinder

„(...) sich in zwei Sprachen, der Sprache und den Varietäten ihrer Eltern und der Sprache und den Varietäten ihrer deutschsprachigen Umgebung, zurechtzufinden, (...) oft durch ‘doppelseitige Halbsprachigkeit’ qualifiziert oder besser: abqualifiziert“. (Hinnenkamp 2005, S. 88)

Die heutige bilinguale Sprachgeneration, die sich des „Gemischtsprechens“ bediene, benötige, so Hinnenkamp, jedoch keinerlei Fremdkategorisierung, sondern habe sich diesen Namen selbst gegeben. Die „Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft“ seien nicht mehr die Adressaten des „Gemischtsprechens“, sondern nur noch die Mithörer des Gesagten:

„Mit Deutschsprachigen wird Deutsch gesprochen, mit Türkischsprachigen Türkisch und mit Zweisprachigen zweisprachig. Das sind die grundsätzlichen Optionen. Die Muster lauten ‘einsprachig deutsch’ oder ‘einsprachig türkisch’ oder ‘gemischt sprechen’.“ (Hinnenkamp 2005, S. 89)

Jedoch bedeutet das nach Hinnenkamp nicht, daß die Sprachoptionen der Jugendlichen auch gleichzeitig optimale Wahlen darstellen:

„Hier ist das Bild differenziert. Und wir finden Ungleichgewichtigkeiten in der Sprachdominanz, stoßen auch auf massive Ausdrucksschwächen. Wir können das sehr schön verfolgen, wenn innerhalb einer Gruppe gemischtkompetenter Teilnehmer unterschiedliche Gewichtungen für die jeweiligen Kommunikationspartner zum Ausdruck kommen, also ein ausbalancierter virtuoser ‘gemischt sprechender’ Partner je nach dem, wie gut sein Kommunikationspartner die beiden Sprachen beherrscht, sich nach diesem orientiert, so dass er z.B. anderssprachige Wiederholungen oder Paraphrasen vornimmt.“ (Hinnenkamp 2000, S. 101; vgl. auch Hinnenkamp 2005)

Der traditionelle Migrationsdiskurs in den 1970er und 80er Jahren ging von einem Identitätsbegriff aus, „(...)demzufolge man eine Identität hat, die man sucht und findet bzw. im Laufe seiner Sozialisation erwirbt“ (Hinnenkamp 2005, S.90).

Hinnenkamp (2005) hingegen betrachtet Sprache und Identität aus interaktionistischer Sicht und begreift die Identitätskonstitution als einen permanenten Prozeß, „ (...) der in der Interaktion, vor allem in der sprachlichen Kommunikation stattfindet“ (Hinnenkamp 2005, S. 90).

Aus diesem Blickwinkel heraus analysierte Hinnenkamp die Gespräche von türkischen Jugendlichen und gelangte dabei zu der Erkenntnis, daß das „Gemischtsprechen“ nicht nur als ein „aktiver Diskurs“, sondern auch als Ausdruck einer „polykulturellen“ Identität von Migrantenjugendlichen zu betrachten ist:

„ ‘Gemischt sprechen’ bildet nicht einfach eine Option unter anderen ab, sondern ist auch Ausdruck der ganz spezifischen Identität der Jugendlichen innerhalb des Migrationsprozesses. Die Jugendlichen wachsen unter polykulturellen und vielsprachigen Bedingungen auf und müssen für die Anforderungen, die sich aus diesen oft widersprüchlichen Konstellationen ergeben, auch ihre eigenen kommunikativen Lösungen finden.“ (Hinnenkamp 2005, S. 90)

Das Code-Switching biete dazu „(...) einen eigenen, exklusiven Weg mit Mitteln der Sprachenwahl, der Sprachenvermischung und Sprachenaneignung aus beiden ‘Sprachgemeinschaften’ und beiden ‘Kulturen’ (...)“ (Hinnenkamp 2005, S. 91).

3.3.5 Theorien zum Zweitspracherwerb

Die gängigen Theorien zum Thema Zweitspracherwerb unterliegen einer psycholinguistischen Orientierung und sind schwerpunktmäßig auf die Untersuchung und Erklärung sprachstruktureller Aspekte des Spracherwerbs – insbesondere der Syntax – hin ausgerichtet. Zur Beantwortung der hier zugrundeliegenden Forschungsfragen spielen diese Theoriemodelle zwar keine unmittelbar relevante Rolle. Im Hinblick auf die übergreifende Darstellung des Forschungsgegenstandes und zum Verständnis von Zweisprachigkeit ganz allgemein besteht jedoch die Notwendigkeit, sich mit den in der Zweitspracherwerbsforschung diskutierten Reflexionsansätzen zu befassen.

Auf Grundlage der empirischen Forschungen zum Erstspracherwerb erfolgte in den 1950er Jahren die Entwicklung hin zur psycholinguistisch orientierten Zweitspracherwerbsforschung. Das Forschungsinteresse dieses Wissenschaftszweigs konzentrierte sich sowohl auf die unterschiedlichen Verlaufsformen beim Spracherwerbsprozeß als auch auf die spezifischen Umfeldbedingungen, denen Sprachlerner ausgesetzt sind, und dessen Untersuchungsergebnisse dann mit denen aus der Erstspracherwerbsforschung verglichen wurden (vgl. Felix 1978; Felix 1982).

Schon bald jedoch kam es im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung zu einer Trennung in zwei gegensätzliche Hauptströmungen, in einen behavioristischen und einen nativistischen Forschungszweig (vgl. Felix 1978; Felix 1982; List 1980; List 1981). Die Deutungsansätze der empiristisch-behavioristischen Schule, welche den Menschen als „reagierenden Organismus“ ansahen, „der sich Wissen und Verhalten als ‚Reflex auf Umweltbedingungen‘ aneignet“ (Felix 1982, S. 188), gingen davon aus, daß der Spracherwerb nach einem Reiz-Reaktions-Schema verläuft und einem Imitationsprozeß entspricht (vgl. List, 1981).

Demgegenüber nahmen die Forschungsvertreter des nativistischen Zweiges an, daß „zur biologischen Ausstattung des Menschen nicht nur bestimmte physische, sondern auch psychische bzw. verhaltensmäßige Eigenschaften und Fähigkeiten gehören“ und vertraten die Ansicht, daß Sprache durch die „biogenetischen Voraussetzungen des Menschen“ und nicht durch ein behavioristisches Reiz-Reaktions-Schema erworben wird. (Felix 1982, S. 188) Aus diesen beiden Wissenschaftsströmungen heraus entwickelten sich hernach vier zentrale Modellansätze zum Zweitspracherwerb.

Diese vier Ansätze, die nachstehend dargestellt werden, sind jedoch „ (...) noch weit von empirisch sicherem Wissen um (zweit-)sprachliche Gesetzmäßigkeiten und Bewertungsmaßstäbe entfernt“ und demgemäß unter rein hypothetischen Vorzeichen zu betrachten. (Kracht & Welling 1995, S. 378)

1. Die Kontrastivhypothese

Die von Fries (1945) und Lado (1957) entwickelte Kontrastivhypothese, die den Zweitsprachenerwerb auf der Grundlage äußerlichen Sprachverhaltens beschreibt und dem Erklärungsschema behavioristischer Lerntheorien zuzuordnen ist, wird von der Annahme getragen, daß im Zuge des Spracherwerbsprozesses ein sogenannter „sprachlicher Transfer“ von der einen in die andere Sprache – in der Regel von der Erst- in die Zweitsprache – stattfindet. Demzufolge werden Elemente und Regeln (Strukturen), die sich in beiden Sprachen identisch gestalten, vom Sprachlerner problemlos und fehlerfrei erlernt, wohingegen ihm die Regeln und Sprachelemente, die entsprechende Inkongruenzen aufweisen, Lernschwierigkeiten und Fehler bereiten (vgl. Bausch & Kaspar 1979; Kracht 2000).

Im einzelnen heißt es dazu bei Kracht:

„Der Transferprozeß der grundsprachlichen Regelbildung wird unterschieden in einen positiven und einen negativen Transfer. Ein positiver Transfer wird beschrieben, wenn die Übertragung von Elementen und Regeln aus der Erstsprache zu einem positiven Ergebnis in der Zweitsprache führt, das heißt die transferierten Regeln aus der Erstsprache stimmen mit denen der Zweitsprache überein. Es kommt demgegenüber zu einem negativen Transfer, zu sogenannten Interferenzen, wenn aus übertragenen primärsprachlichen Strukturen fehlerhafte Äußerungen in der Zweitsprache resultieren.“ (Kracht 2000, S.152)

Die Vertreter der Kontrastivhypothese hofften ursprünglich, mit ihren Beobachtungen Aussagen über das Lernverhalten machen zu können und durch den Vergleich beider Sprachen bestimmte Lernschwierigkeiten und Erwerbsreihenfolgen systematisch ableiten zu können (vgl. Klein 1992). Sie wollten durch solcherlei Vergleichsanalysen in den jeweiligen Sprachsystemen Strukturidentitäten und -divergenzen ermitteln, um dadurch interferenzanfällige Bereiche vorhersagen zu können (vgl. Kupfer/Schreiner 1994; Kracht 2000). Diese harte Version der Kontrastivhypothese mit ihrer prognostischen Relevanz – positiver Transfer und Interferenzen – gilt seit den 1970er Jahren indes als widerlegt (vgl. Kracht 2000).

Kritik geübt wurde vor allem an der Tatsache, daß nicht der Sprachbesitz und Spracherwerbsprozeß bei Kindern den Ausgangspunkt der Untersuchungen markierte, sondern eine auf eine hochsprachliche Norm ausgerichtete und ausgebildete Standardsprache (vgl. Gogolin 1988; Kracht 2000).

Kracht (2000) illustriert dies an folgendem plastischen Beispiel:

„Eine Wortstellungsanalyse der türkischen Sprache (Liebe-Harkort 1989) zeigt, daß das Verb in jedem Satz am Ende steht (*Ben süt içiyorum: Ich Milch trinke*). Demgegenüber ist die Verbzweitstellung im Deutschen in einem Hauptsatz obligatorisch (*Ich trinke Milch*). Stellt man nun diese beiden Bereiche sprachlicher Strukturbildung gegenüber, so ist [die] Strukturdivergenz hinsichtlich der Verbstellung offensichtlich. Aufgrund des prognostischen Anspruchs, der einer kontrastiven Analyse immanent ist, ließe sich nun eine relativ eindeutige Aussage hinsichtlich der zu erwartenden Lernschwierigkeiten vornehmen. So kann es dann auch tatsächlich sein, daß zweisprachige Kinder mit türkischer Muttersprache zu einem bestimmten Zeitpunkt das Verb am Ende des Satzes plazieren.“ (Kracht 2000, S. 153. Hervorheb. i. Orig.)

Unangemessen wäre es allerdings, aufgrund von Untersuchungen statischer sprachlicher Bereiche (hier der Verbendstellung), auf psycholinguistische Prozesse zu schließen, denn so hat beispielsweise die psycholinguistisch orientierte Erstspracherwerbsforschung zeigen können, daß sich beim Erwerb der deutschen Sprache die Verbzweitstellung explizit über einzelne Entwicklungsschritte vollzieht. Nach Kracht wäre von daher nun zu überprüfen, ob die Verbendstellung beim Zweitspracherwerb nicht ebenfalls als ein Spracherwerbsschritt zu betrachten ist (vgl. Kracht 2000).

Doch ungeachtet aller theoretisch und empirisch fundierter Kritik wurde – und dies häufig noch bis in die 1990er Jahre hinein – auf die Interferenzhypothese als Erklärungsansatz für Probleme beim Erwerbsprozeß der deutschen Sprache, besonders bei der schulischen Sprachdidaktik zurückgegriffen.

2. Die Identitätshypothese

Mit dem Paradigmenwechsel in der Zweitspracherwerbsforschung von der behavioristischen hin zur nativistischen Orientierung fand die Ausbildung der Identitätshypothese statt (Wode 1974). Nach diesem Betrachtungsansatz, andernorts auch als „L1=L2“-Hypothese beschrieben (Dulay/Burt 1974), spielt – im Gegensatz zur Kontrastivhypothese – der beim Spracherwerbsprozeß einsetzende sprachliche Transfer von der Erst- in die Zweitsprache keine wesentliche Rolle. Die Verarbeitung des sprachlichen Materials durch den Zweitsprachler erfolgt vielmehr auf der Basis universal-kognitiver Prinzipien (vgl. Bausch & Kasper 1979).

Der Spracherwerbsmechanismus des Menschen, der beim Zweitspracherwerb ebenso aktiviert wird wie beim Erstspracherwerb, ist der Identitätshypothese zufolge angeboren, womit die Regeln der Zweitsprache in der gleichen Rangabfolge erworben werden wie die der Erstsprache. Im einzelnen heißt es dazu bei Bausch und Kasper:

„Ein interner mentaler Mechanismus – ein hypothetisches Konstrukt, das CORDER (1967) metaphorisch als ‚*eingebauten Lehrplan (built-in syllabus)*‘ bezeichnet – filtert aus der Fülle der an den Lerner herangetragenen sprachlichen Daten (*input*) diejenigen aus, die er auf der erreichten Entwicklungsstufe innerhalb seines Lernprozesses aufnehmen kann (*intake*). Auf der Basis der aufgenommenen Sprachdaten bildet sich der Lerner Hypothesen über das zweitsprachliche Regelsystem, die er über einen kontinuierlichen Überprüfungsprozeß modifiziert und damit seine ‚*Übergangskompetenz (transitional competence)*‘ in Richtung auf die Zweitsprache aufbaut und entwickelt.“ (Bausch & Kasper 1979, S. 9f. . Hervorheb. i. Orig.)

Die harte Version der Identitätshypothese indes, die von der Annahme universeller oberflächenstruktureller Erwerbssequenzen für alle Lerner verschiedenen sprachlichen Hintergrunds und Alters ausgeht, wird in der heutigen Zeit nicht mehr vertreten, da dieses durch die Forschung nicht verifiziert werden konnte (vgl. Klein 1992; Kracht 2000; Oksaar 2003). Vertreter der Identitätshypothese sprechen in Vergleichsbetrachtungen von Erst- und Zweitspracherwerb mittlerweile nur noch von einem identischen Verlauf „in wesentlichen Zügen“ (vgl. Klein 1992; Kracht 2000). Dies bedeutet, daß der Lernende seine sprachliche Vorerfahrung inklusive des intuitiven grundsprachlichen Wissens im Zweitspracherwerb verwendet und somit Parallelen zwischen dem kindlichen Erst- und Zweitspracherwerb existieren. Ungeklärt

bleibt dabei jedoch, in welchen Bereichen diese Parallelen liegen (vgl. Bausch & Kasper 1979; Klein 1992; Kracht 2000).

3. Die Interlanguage-Hypothese

Im Gegensatz zur Kontrastiv- und Identitätshypothese läßt sich die von Selinker (1972) eingeführte Interlanguage-Hypothese weder der behavioristischen noch der nativistischen Forschungsrichtung zuordnen, sondern ist das Ergebnis der wissenschaftlichen Kritik an der Kontrastiv- wie auch der Identitätshypothese (vgl. Kracht 2000). Die Interlanguage-Hypothese betrachtet den Zweitspracherwerb aus einer vergleichsweise „neuen“ Perspektive. Deren Ausgangspunkt ist nicht wie bei den beiden obig dargestellten Hypothesen die Standardsprache, sondern die sogenannte „Lernersprache“. Unter einer so bezeichneten Sprache wird ein „variables Sprachsystem“ verstanden, das seine Charaktermerkmale nicht ausschließlich nur aus der Erst- und Zweitsprache bezieht, sondern auch eigenständige Merkmale aufweist und an der Zielsprache orientiert ist (vgl. Bausch & Kasper 1979, S. 15).

Beim Erwerb der Zweitsprache bildet der Lerner ein spezifisches Sprachsystem aus, welches Selinker als „Interlanguage“ bezeichnet. In ähnlicher Weise, aber in zum Teil unterschiedlichen theoretischen Zusammenhängen, verwenden andere Wissenschaftler unter anderem die Termini „learner language“, „Interimsprache“ oder, wie beschrieben, den Begriff „Lernersprache“ (vgl. ebd.).

Ein solches Sprachsystem ist jedoch nicht nur variabel, sondern auch systematisch:

„Das Zusammenwirken verschiedener lernerspezifischer Prozesse, Strategien und Regeln bestimmt die Dynamik der Interlanguage, die als variabel und systematisch zugleich charakterisiert werden kann.“ (Bausch & Kasper 1979, S. 15)

Die Interlanguage ist durch verschiedene psycholinguistische Prozesse gekennzeichnet wie z.B. systematische Lern- und Kommunikationsstrategien, die durchbrochen oder durch die Aufnahme neuer sprachlicher Regeln verändert werden können. Genauso gut kann es aber auch zu Stagnationen kommen.

Die Interlanguage-Hypothese wurde von Selinker (1972) zunächst nur in Hinblick auf den Zweitspracherwerb bei Erwachsenen entwickelt. Selinker beobachtete bei erwachsenen Zweitsprachlernern nämlich *Fossilierungen* (Stillstände) und

backslidings (Rückschritte), die beim Erstspracherwerb nicht zu beobachten sind (vgl. Kracht 2000). Bausch und Kasper (1979) merken hierzu an:

„In seiner ersten Formulierung der Interlanguage-Hypothese nahm SELINKER (1972) eine *latente Psychostruktur* an, die als Analogiekonstrukt zum vorpubertären ‚*language acquisition device*‘ (LENNEBERG 1972; McNEILL 1971) beim Zweitspracherwerb aktiviert wird, ebenfalls genetisch bedingt ist und dem – gegenüber dem kindlichen Spracherwerb defizitären, weil unweigerlich zu Fossilisierungen führenden – Zweitspracherwerb postpubertärer Lerner Rechnung tragen sollte (Bausch 1977).“ (Bausch & Kasper 1979, S. 21. Hervorheb. i. Orig.)

Fossilierungen wurden dann jedoch auch beim vorpubertären kindlichen Zweitspracherwerb durch Selinker, Swain und Dumas (1975) nachgewiesen. Dies geschah im Zuge einer Untersuchung eines kanadischen Immersionsprogramms, bei dem Schüler der englischsprachigen Bevölkerungsmehrheit vom ersten Schuljahr an in französischer Sprache unterrichtet wurden. In Konsequenz dieses neuen Sachstands bedeutete dies, die Interlanguage-Hypothese um den Problemkomplex des kindlichen Zweitspracherwerbs zu erweitern (vgl. Kracht 2000). Selinker und Lamendella (1978) erklärten die Fossilierung nun durch ein Zusammenwirken von neurophysiologischen und sozialpsychologischen Faktoren. Kracht führt dazu aus:

„Da diese Fossilierungen bei fast allen Erwachsenen auftreten und bei einigen Kindern, so Selinker/Lamendella (1978), müßten die in der Forschung verstärkt die dafür verantwortlichen Bedingungen untersucht werden. Als wesentliche Bedingungen der Fossilierung arbeiten Selinker/Lamendella (1978) das Zusammenspiel von Kommunikationsbedürfnissen, soziokulturellen Aspekten der Identifikation mit der Mehrheitsgesellschaft und die damit in einem engen Zusammenhang stehende affektive Komponente des Spracherwerbs heraus. Als weiteren Bedingungsfaktor diskutieren die Autoren die Erklärung durch ‚*extrinsic feedback*‘ (vgl. das ‚*feedback model*‘ von Vigil/Oller 1976 in Selinker/Lamendella 1978), wobei vor allem das negative feedback zu Anizipationen des Lerners führten, die wiederum Fossilierungen bedingten.“ (Kracht 2000, S. 166)

Inwieweit jedoch die Interlanguage in bezug auf die kindliche Zweisprachigkeit auch unter Migrationsbedingungen festgestellt werden kann, wurde von Selinker nicht untersucht.

Da aber, wie Selinker und Lamendella nachweisen konnten, die wesentlichen Faktoren für Fossilierungen dem soziokulturellen Bereich entstammen, ist es nach Kracht (2000) „(...) begründet zu schlußfolgern, daß Stagnationen und Stabilisierungen

Aspekte eines kindlichen Zweitspracherwerbs unter Migrationsbedingungen sein können.“ (Kracht 2000, S. 167)

4. Die Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese

Bei den vorangegangenen drei Hypothesen beschränkte sich der Betrachtungsschwerpunkt bei Untersuchungen zum Zweitspracherwerb vorwiegend auf linguistische Faktoren. Vertreter der Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese hingegen verfolgen den Spracherwerb bilingual aufwachsender Kinder im Kontext ihrer schulischen und kognitiven Entwicklung.

Aus Ergebnissen bilingualer Erziehungsprogramme wurden durch Cummins (1979) zwei Hypothesen kreiert, die eine Wechselwirkung zwischen soziokulturellen, linguistischen und Unterrichtsfaktoren annehmen:

- Die Interdependenz-Hypothese „(...) geht davon aus, daß eine Wechselwirkung zwischen der Unterrichtssprache und der Kompetenz, die das Kind in seiner Muttersprache vor seiner Einschulung entwickelt hat, besteht.“ (Cummins 1982, S. 39)
- „Die Schwellenniveau-Hypothese nimmt an, daß jene Aspekte von Zweisprachigkeit, die die kognitive Entwicklung positiv beeinflussen könnten, erst dann zur Wirkung kommen, wenn das Kind ein gewisses Minimum bzw. eine bestimmte Schwelle an Kompetenz in einer zweiten Sprache erworben hat.“ (Cummins 1982, S.38)

Eine bedeutsame Rolle für die Hypothesenbildungen spielten die widersprüchlichen Ergebnisse zweier Schulprogramme, dem sogenannten „Submersionsprogramm aus Schweden“ sowie dem „Immersionprogramm aus Kanada“ (vgl. Fthenakis u.a. 1985).

Zur genaueren Erläuterung der Hypothesen bedürfen diese Untersuchungsreihen der kurzen Darstellung:

1. Das schwedische Submersionsprogramm

Im Rahmen einer Auftragsstudie für die UNESCO untersuchten Skutnabb-Kangas und Toukomaa (1976) die Sprach- und Schulentwicklung von finnischen Kindern in schwedischen Schulen ohne muttersprachlichen Unterricht.

Ergebniszusammenfassung der Submersionsuntersuchung

Die Muttersprache der finnischen Migrantenkinder blieb über sechs Schuljahre hinweg deutlich unterentwickelt. Auch die Zweitsprache Schwedisch, obwohl Unterrichtssprache, war bei ihnen in einem kaum besseren Zustand. Auffällig war darüber hinaus, daß die Zweitsprachentwicklung in Abhängigkeit von der muttersprachlichen zu erfolgen schien. Die negative Sprachentwicklung hatte, wie Fthenakis u.a. (1985) anmerken, zudem auch Auswirkungen auf die Schulleistung der Kinder:

„Angesichts des Stands der Zweitsprachbeherrschung überrascht das niedrige Niveau der Schulleistungen kaum: die Normen für schwedisch-sprachige Schüler wurden nur in praktischen Fächern wie Sport, Handarbeit, Zeichnen und Musik erreicht, in allen anderen Fächern waren die Leistungen unterdurchschnittlich.“ (Fthenakis u.a 1985, S.38)

Die Untersuchungsergebnisse führten Skutnabb-Kangas und Toukomaa zu der Vermutung, daß das Versagen der Migrantenkinder in beiden Sprachen in einem Zusammenhang stehen muß, denn je besser die Muttersprache bei ihnen ausgebildet war bzw. je länger sich die Verweildauer in ihrem Heimatland gestaltete und das muttersprachliche Niveau einen ihrer Altersgruppe gemäßen positiven Entwicklungsstand aufwies, desto besser war es auch um ihre zweitsprachliche Kompetenz bestellt (vgl. Fthenakis u.a.1985).

Cummins sieht sich in seiner Interdependenz-Hypothese durch die schwedischen Ergebnisse bestätigt:

„Obwohl die finnischen Migrantenkinder eine durchschnittliche Leistung in nichtverbalen Intelligenztests zeigten, waren ihre Leistungen sowohl in Finnisch wie auch in Schwedisch weit unter dem finnischen und schwedischen Durchschnitt. Das Maß, in dem die Muttersprache noch vor dem Kontakt mit der schwedischen Sprache entwickelt worden war, stand in enger Beziehung zu den Leistungen in Schwedisch.“ (Cummins 1982, S. 40)

Die Ergebnisse des kanadischen Immersionsprogramms indes scheinen die Interdependenz-Hypothese zu widerlegen:

2. Das Immersionsprogramm aus Kanada

Die Zielsetzung des im Jahre 1965 von Lambert und Tucker erstmalig an Kindern der englischsprachigen Bevölkerungsmehrheit in Kanada durchgeführten Immersionsprogramms bestand im Aufbau und in der Fortentwicklung solider Sprachkenntnisse im Bereich der französischen Sprache. Die Zielrealisation sollte der Umstand gewährleisten, daß die Unterrichtserteilung im Vorschulbereich und in Klasse 1 ausschließlich über die Zweitsprache Französisch erfolgte, während ab Klasse 2 die Unterrichtseinheiten pro Tag für einige Stunden in der Muttersprache Englisch abgewickelt wurden. Die in der englischen Sprache kommunizierten Unterrichtsanteile nahmen in den Folgeklassen stetig zu, der französisch vermittelte Unterricht dagegen stetig ab, bis schließlich ab Klasse 5 der auf Französisch abgehaltene Unterrichtsanteil nur noch 40 Prozent betrug (vgl. Fthenakis u.a.1985; Lambert & Tucker 1972).

Ergebniszusammenfassung der Immersionsuntersuchung

Schulleistungen wie Entwicklungsstatus der Muttersprache erfuhren durch die Programmumsetzung keine negative Beeinträchtigung. Die Muttersprache Englisch erwies sich, wie Fthenakis u.a. vermerken, als „resistent gegenüber der anfänglichen Nichtbeachtung und der späteren Vernachlässigung in der Schule“. (Fthenakis 1985 u.a., S. 26)

„Auch die Zweitsprache Französisch entwickelte sich gut, beim Lesen und Schreiben wurden annähernd muttersprachliche Kompetenzen erreicht. Die zweijährige Immersion (das Eintauchen in die Zweitsprache) und die darauf folgende bilinguale Erziehung führte also zu einer guten zweitsprachlichen Kompetenz.“ (Fthenakis u.a. 1985, S. 25 f.)

Gesamtbewertung der Programmergebnisse durch Cummins

Die Ergebnisse der beiden Testreihen scheinen auf den ersten Blick von widersprüchlicher Natur zu sein und die Interdependenz-Hypothese zu widerlegen. Im Immersionsprogramm erlangen die Schüler – trotz Vernachlässigung der

Muttersprache – in beiden Sprachen gute sprachliche Fähigkeiten, wohingegen im Submersionsprogramm in beiden Sprachen erhebliche Mängel existieren.

Nach Cummins läßt sich ein solcher Widerspruch mit dem divergierenden gesellschaftlichen Bedeutungsrang der Muttersprache erklären, da es sich beim Submersionsprogramm bei der verwendeten Verkehrssprache im Schulunterricht um die Sprache der Sprachmajorität handelt, beim Immersionsprogramm hingegen um die der Sprachminorität (vgl. Fthenakis u.a. 1985 und Cummins 1982).

Fthenakis u.a. führen dazu weiter aus:

„Linguistische Majorität/Minorität und sozialer Status. Diese Variablen kovariieren im Bereich des Bilingualismus oft miteinander: Angehörige von Minoritäten liegen häufig am unteren, Angehörige von Majoritäten, die ihre Kinder bilingual erziehen lassen, am mittleren und oberen Ende der sozialen Stathierarchie. Das trifft auch auf die besprochenen Untersuchungen zu: In Kanada ist es – bei den zitierten Befunden – die Mittel- und Oberschicht, die in Immersionsprogrammen vertreten war. Die Finnen in Schweden gehören weitgehend der Unterschicht an.“ (Fthenakis u.a. 1985, S.50 f.)

Derartige positive und negative Konstellationen werden von Cummins (1978) als „additive“ bzw. „subtraktive Kontexte“ bezeichnet; Lambert (1977) spricht in gleichem Zusammenhang von „additivem“ bzw. „subtraktivem Bilingualismus“, dessen Wesensmerkmale sich wie folgt beschreiben lassen:

- „Additiver Bilingualismus“ ist dann gegeben, wenn die Sprachwelt des Kindes um eine neue – zusätzliche – Sprache erweitert wird und dabei seine bis dato erlangten muttersprachlichen Kenntnisse auf eben diesem Niveau gehalten werden. Bezogen auf die gesellschaftliche Gesamtsituation des lernenden Kindes sind dann zumeist „additive“ Bedingungen vorherrschend, etwa ein für ihn günstiger sozioökonomischer Status (vgl. Fthenakis u.a. 1985).
- „Subtraktiver Bilingualismus“ wiederum liegt dann vor, wenn die Muttersprache des Kindes aufgrund politischen oder sozialen Drucks peu à peu durch die „prestigeträchtigere Majoritätssprache“ verdrängt, d.h. der muttersprachlichen Entfaltungsfreiheit beim Kind Zug um Zug der Boden entzogen wird. Das „subtraktive“ Wesensmerkmal bei diesem Prozeß zeigt sich jedoch nicht darin, daß die Zweitsprache in demselben Maße wächst, wie die

Muttersprache verlernt wird, sondern – eher doppelt negativ – dadurch, daß der Abbau der Muttersprache zu einer Verlangsamung beim Aufbau der Zweitsprache führt (vgl. Fthenakis u.a.1985).

Die beobachteten Unterschiede in den Sprach- und Schulleistungen der Schulprobanden werden durch Cummins im Rahmen seiner Schwellenniveauhypothese genauer erklärt:

Nach Cummins zieht eine zwischen linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auftretende Wechselwirkung einen Einfluß auf die „kognitiv-akademische Sprachfähigkeit“ nach sich, welche wiederum Auswirkungen auf die übrigen schulischen Leistungen hat. Unter die Rubrik der „kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit“ fallen nicht nur die Beherrschung des grammatikalischen Regelkanons und des Wortschatzes, sondern auch Fertigkeiten wie das Leseverstehen und die Schreibkompetenz, mit deren Hilfe die Sprache als ein „Instrument des Denkens“ benutzt und Denkprozesse ausgedrückt werden können. Bewegen sich zum Einschulungszeitpunkt des Kindes dessen muttersprachliche Leistungen auf nur geringem Niveau, fehlt beim einsetzenden zweitsprachlichen Unterricht und der Alphabetisierung die Basis zur Ausbildung einer derartigen Sprachfähigkeit. Damit wird ein „Circulus vitiosus“ in Gang gesetzt, der die Folgeentwicklungen im sprachlich-kognitiven Bereich bedingt (vgl. Cummins 1979; Cummins 1982; Fthenakis u.a. 1985).

Cummins nimmt in diesem Zusammenhang nun an, daß im Bereich muttersprachlicher Sprachkompetenz zwei Schwellenniveaus existieren, die von bilingual aufwachsenden Kindern erreicht werden müssen, um – bei Erreichen der ersten Schwelle – kognitive Defizite zu vermeiden sowie – nach Erreichen der zweiten – die latent existierenden positiven Aspekte zweisprachiger Erziehung hervorbringen zu können:

„Das Erreichen eines niedrigen Schwellenniveaus zweisprachiger Kompetenz würde ausreichen, die negativen kognitiven Auswirkungen zu vermeiden, aber das Erreichen eines zweiten – höheren – Niveaus der bilingualen Kompetenz könnte die Voraussetzung für eine Beschleunigung kognitiver Entwicklung sein.“ (Cummins 1982, S.38)

Das nachfolgende Schaubild (Abb. 4), das Toukomaa und Skuttnab-Kangas (1977) entworfen, dient Cummins zur optischen Verdeutlichung seiner Annahme:

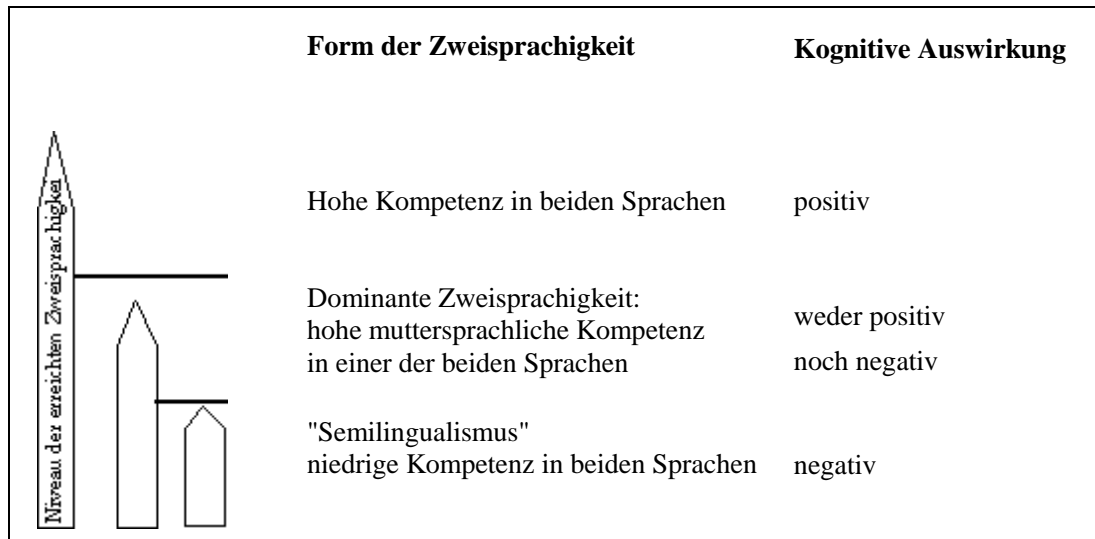


Abbildung 4: Schwellen der Zweisprachigkeit . Quelle: Cummins (1982), S.38

Wie aus der Grafik (Abb. 4) hervorgeht, erfährt Zweisprachigkeit hinsichtlich ihres sprachlichen Mehrwerts für kindliche Sprachlerner nach Cummins also kein generelles Positiv- oder Negativurteil, sondern hat im Gegenteil unterschiedliche Effekte zur Folge: In einigen Fällen führt Zweisprachigkeit beim Kind zu einer erheblichen Ausweitung seiner sprachlichen Kompetenzen, in anderen Fällen wiederum wird diese Entwicklung durch Zweisprachigkeit in einer solchen Weise behindert, daß in der Finalität beide Sprachen für sich genommen vom Kind nur unzureichend erlernt werden (vgl. Cummins 1982).

Sowohl die Submersions- und Immersionsprogramme wie auch die Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese lösten einen bis in die heutige Zeit anhaltenden Disput über die Bedeutung der Muttersprache beim Prozeß des bilingualen Spracherwerbs unter Kindern aus:

Dissens herrscht zum einen bei der Beurteilung der Frage, ob die muttersprachliche Unterrichtsvermittlung dem Erwerb guter Deutschkenntnisse bei bestmöglichem Schulerfolg abträglich oder förderlich ist und zum anderen darüber, welche spezifischen Bedingungen im bilingualen Schulunterricht erfüllt sein müssen, damit

dieser sich in Erreichung dieser beiden Unterrichtsziele gegenüber den anderen Unterrichtsformen als geeigneter erweist (vgl. Söhn 2005).

Als weiterer ungeklärter Debattengegenstand steht daneben die Frage, welcher Stellenwert der Förderung von Migrantensprachen beizumessen sei. Läßt man einen diesbezüglichen angenommenen indirekten Nutzen außer Acht, kann nach Söhn (2005) muttersprachlicher Kompetenzerwerb bzw. gefestigte Bilingualität als genuines Bildungsgut aufgefaßt werden. Beide Komponenten werden von Söhn nicht nur als „wichtiger Bestandteil der eigenen kulturellen Identität und Bedingung der familiären Kommunikation“ (Söhn 2005, S.1), sondern angesichts des fortschreitenden europäischen Integrationsprozesses und zunehmender weltwirtschaftlicher Vernetzung überdies als „nützliche ökonomische Ressource“ eingestuft. Umgekehrt existieren in der Auseinandersetzung Auffassungen, die eine Erstsprachförderung von Migranten entweder als zu kostenintensiv oder aber als begünstigenden Faktor zur Perpetuierung ethnischer Abschottung betrachten (vgl. Söhn 2005).

4 Hypothesen

Ziel dieser Forschungsstudie ist die Untersuchung des Beziehungszusammenhangs zwischen der unter türkischen Jugendlichen in Deutschland bestehenden monokulturell türkischen bzw. bikulturellen Orientierung und ihrem bilingualen Sprachverhalten. Die Grundannahme hierbei lautet, daß bei der kulturellen Orientierung türkischer Jugendlicher in türkische bzw. deutsche Handlungsfelder hinein, zwischen ihrer Orientierung, ihrem Sprachgebrauch, ihrer Sprachpräferenz sowie ihrer selbsteingeschätzten deutschen und türkischen Sprachkompetenz ein Zusammenhang besteht. Da in bezug auf diesen wissenschaftlichen Problemkomplex keine in sich geschlossenen Theoriemodelle und Analysen existieren, wurden auf der Ergebnisgrundlage mündlich geführter Gesprächsinterviews mit zweisprachig aufgewachsenen türkischen Migranten der Altersgruppe 20 – 32 Jahren unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes folgende drei Einzelannahmen hergeleitet:

1. Jugendliche monokulturell türkischer Orientierung gebrauchen (bedingt durch ihren fast ausschließlichen Aufenthalt in nur türkischen Kulturzonen) mit größerer Häufigkeit die türkische, statt die deutsche Sprache, wie Jugendliche bikultureller Orientierung (bedingt durch ihren häufigeren Aufenthalt in deutschen, statt türkischen Kulturbereichen) statt der türkischen, viel häufiger die deutsche Sprache gebrauchen.
2. Die kulturelle Orientierung beeinflußt türkische Jugendliche des weiteren dahingehend, daß monokulturell türkisch orientierte Jugendliche mit größerer Häufigkeit der türkischen, statt der deutschen Sprache gefühlsmäßig den Vorzug geben, wohingegen bikulturell orientierte Jugendliche dies mit geringerer Häufigkeit tun.
3. Angenommen wird darüber hinaus, daß die von türkischen Jugendlichen vorgenommene Selbsteinschätzung ihrer deutschen und türkischen Sprachkompetenz sich in der Weise unterscheidet, daß monokulturell türkisch orientierte Jugendliche in bezug auf ihre türkischen Sprachkenntnisse zu einer besseren Selbsteinschätzung kommen, als Jugendliche bikultureller Orientierung, umgekehrt Jugendliche bikultureller Orientierung ihre

Deutschkenntnisse besser einschätzen, als Jugendliche monokulturell türkischer Orientierung.

Sämtliche drei Einzelannahmen werden über einen Zwei-Gruppen-Vergleich türkischer Studienprobanden, bestehend aus Jugendlichen bikultureller und Jugendlichen monokulturell türkischer Orientierung, überprüft.

Zur Überprüfung von **Annahme I „Sprachgebrauch“** wurden die folgenden drei Hypothesen formuliert:

Hypothese 1:

Türkisch orientierte Jugendliche denken signifikant häufiger in der türkischen Sprache als bikulturell orientierte.

Hypothese 2:

Türkisch orientierte Jugendliche sprechen mit zweisprachigen türkischen Menschen signifikant häufiger Türkisch als bikulturell orientierte.

Hypothese 3:

Türkisch orientierte Jugendliche bevorzugen beim Gespräch über für das Jugendalter wichtige Themen signifikant häufiger die türkische Sprache als bikulturell orientierte.

Zur Überprüfung von **Annahme II „Emotionale Präferenz der Sprachen“** wurden die folgenden zwei Hypothesen formuliert:

Hypothese 4:

Türkisch orientierte Jugendliche bevorzugen emotional häufiger die türkische Sprache als bikulturell orientierte.

Hypothese 5:

Bikulturell orientierte Jugendliche sind mit ihrer zweisprachigen Situation zufriedener als türkisch orientierte.

Zur Überprüfung von **Annahme III** „Selbsteinschätzung der bilingualen Sprachbeherrschung“ schließlich wurden die folgenden zwei Hypothesen formuliert:

Hypothese 6:

Bei der Einschätzung ihrer türkischen Sprachkenntnisse bewerten sich türkisch orientierte Jugendliche besser als bikulturell orientierte.

Hypothese 7:

Bei der Einschätzung ihrer deutschen Sprachkenntnisse bewerten sich bikulturell orientierte Jugendliche besser als türkisch orientierte.

5 Untersuchungsmethodik

Die nachfolgenden Kapitelabschnitte dienen der Erläuterung aller wesentlichen Details in bezug auf die empirische Datengewinnung dieser Forschungsstudie: Umstände und Vorlauf der Fragebogenentwicklung, die inhaltliche Gliederungsstruktur des Fragebogens, Ermittlung und Kontaktierung der Befragungszielgruppen, die besonderen Umstände bei der Durchführung der Befragung sowie Angaben über die Auswertung der Befragungsdaten.

5.1 Untersuchungsinstrument und Planung

Auswahl der Untersuchungsmethode

Nach Formulierung der Fragestellung (Kapitel 2), Darlegung des Forschungsstands (Kapitel 3) sowie Aufstellung der Forschungshypothesen (Kapitel 4) fiel bei der Wahl des Erhebungsverfahrens die Entscheidung auf die Fragebogenmethode, weil der vermutete Zusammenhang zwischen kultureller Orientierung und der Zweisprachigkeit bei türkischen Jugendlichen mit den daraus hergeleiteten Forschungsannahmen sich nur anhand quantitativer Studien überprüfen lassen und ein Fragebogen mit geschlossenen Fragen aufgrund seiner Strukturierung den außerordentlichen Umfang aller hier erhobenen Daten miteinander vergleichbar macht.

Dabei wurde mithilfe der Begriffskonstruktion der "kulturellen Orientierung" die Komplexität der zu erörternden Forschungsproblematik soweit reduziert, daß der Begriffsinhalt dieses neu geschaffenen Deutungskonstrukts unter Einsatz des Erhebungsinstrumentes Fragebogen operationalisiert werden konnte.

Um auf der anderen Seite eine möglichst große homogene Forschungszielgruppe zu erreichen, wurde festgelegt, die Befragungen für diese Untersuchung in den Jahrgangstufen 9 und 10 an verschiedenen Schulen stattfinden zu lassen. Ferner wurde festgelegt, daß durch die Befragung von etwa mindestens 100 Schülern pro Schultyp ein Gleichgewicht des Bildungsniveaus der befragten Schüler geschaffen werden soll. Nachstehend soll nun der Untersuchungsablauf in seinen Entwicklungsetappen dargestellt werden.

Themenentwicklung und Konzipierung des Fragebogens

Der Start des Dissertationsvorhabens unter dem Arbeitstitel „Zweisprachigkeit bei türkischen Jugendlichen“ begann im Sommer 2003 mit der Sichtung des wissenschaftlichen Schrifttums zu den zentralen, mit türkischen Jugendgruppierungen in Verbindung stehenden Themenkomplexen „Spracherwerb“, „Zweisprachigkeit“ und „Identität“. Auf diesem Wissenstand aufbauend folgte die Entwicklung einer zunächst noch vagen Fragestellung und der Entwurf eines auf das Thema Zweisprachigkeit zugeschnittenen Interviewleitfadens, was in der Folge in Interviews mit drei zweisprachig aufgewachsenen Frauen mündete. Diese Gespräche stellten die Basis für die spätere Konkretisierung von Forschungsfragen und -hypothesen dar. Zur Operationalisierung der entwickelten Forschungshypothesen folgte die Konzipierung eines aus geschlossenen Fragen bestehenden Fragebogens (zu den Leitlinien für die Fragebogenkonstruktion, siehe Anhang A, S. 146). Dessen Erprobung wurde im September 2004 durch einen Pretest an 17 Jugendlichen eines Jugendzentrums in Siegen vorgenommen, woraus sich dann schließlich die Entwicklung der Endversion des Fragebogens ergab. In die Fragebogenentwicklung mit einbezogen wurde das Expertenwissen eines an einer Gesamtschule tätigen Lehrers für Deutsch und Pädagogik. Die abschließende Überprüfung des Fragebogens auf seine Verständlichkeit hin fand an 10 Jugendlichen aus meinem näheren persönlichen Umfeld statt.

Aufbau und Inhalt des Fragebogens

Der in deutscher Sprache verfaßte Fragebogen (siehe Anhang B, S. 147) umfaßt 6 Seiten und ist in drei Bereiche gegliedert:

In Teil 1 werden zur Stichprobenerfassung der Probanden die biographischen Daten Alter, Geschlecht, Religionszugehörigkeit, Schulbesuch, Volkszugehörigkeit und auch die Aufenthaltsdauer ihrer in Deutschland lebenden Elternteile erhoben.

Teil 2 betreibt anhand von 17 Fragen die Zuordnung der Probanden in die Kategorien „türkisch orientiert“ bzw. „bikulturell orientiert“. Mit Hilfe dieser Auskünfte lassen sich (siehe Kapitel 3.1.4) das nationale Zugehörigkeitsgefühl der Probanden, deren

Zukunftsorientierung und Freundschaftsbeziehungen sowie das Verhalten im religiösen- und im Freizeitbereich bestimmen.

Teil 3 des Fragebogens dient der Hypothesenerfassung und besteht aus Fragen zu folgenden Themensegmenten:

- I. Fragen zur kognitiven Präsenz der Sprachen
- II. Fragen zum persönlichen Gebrauch der Sprachen
- III. Fragen zur emotionalen Präferenz der Sprachen

5.2 Untersuchungsdurchführung

Kontaktaufnahme mit den Schulen

Die Recherchen für einen Kontaktaufbau zu den forschungsrelevanten Bildungseinrichtungen begannen im November 2004. Zur Verbindungsherstellung wurden per Internet zunächst die Adreß- und Kontaktdaten aller weiterführenden Schulen im Raum Köln ermittelt. In einem standardisierten Rundschreiben an die Schuldirektoren (siehe Anhang C, S. 153) wurde die Dissertationsthematik vorgestellt und die Bitte zur Teilnahme an der im Mittelpunkt der Forschungsstudie stehenden Befragung ausgesprochen. Diesem Schema folgend wurden bis zum Sommer 2005 für den Einzugsbereich der Städte Köln, Bonn, Dormagen, Neuss und Düsseldorf gemäß dem Zufallsprinzip insgesamt 45 Schulen sämtlicher vier Schulgattungen angeschrieben (bzw. antelefoniert), deren Rückmeldungen aus dem Gymnasialbereich mehrheitlich negativ ausfielen. Denn auch wenn innerhalb der Region Köln die für die Schülerstichprobe erforderliche Mindestanzahl an Probanden von jeweils 100 Schülern pro Schultyp im Bereich Gesamt-, Real- und Hauptschule erreicht werden konnte, lag die Gesamtzahl der erreichten und befragten Gymnasiasten in Köln und dessen genannter weiteren Umgebung bis zu Beginn der Sommerferien 2005 bei lediglich 53. Als Absagegrund wurde seitens der Gymnasien entweder „Zeitmangel“ bedingt durch den internen Betriebsablauf geltend gemacht oder aber auf die zu geringe Anzahl von türkischen Schülern verwiesen. Dieser Umstand zwang im August 2005 dazu, die gymnasiale Stichprobenerhebung in den Raum Berlin zu verlegen und dabei das Augenmerk auf Oberschulen (Gymnasien) zu konzentrieren, die in Stadtteilen mit hohem Migrantenanteil beheimatet sind. Von den insgesamt 15 Oberschulen in Berlin, an welche die Anfrage zur Schülerbefragung erging, sprach ein einziges Gymnasium

im Stadtteil Kreuzberg seine Teilnahmezusage aus, das nach eigenen Angaben einen türkischen Schüleranteil von mehr als 80% aufwies. So gelang es an dieser Schule schließlich 62 Schüler zu befragen, so daß auf diesem Weg auch für den Schultyp Gymnasium die für die Stichprobe erforderliche Mindestzahl von 100 Probanden erreicht werden konnte.

Gespräch mit der Schulleitung und Organisation der Befragung

Signalisierten die angeschriebenen Schulen ihre Teilnahmebereitschaft an der Befragung, so wurde mit der Schulleitung ein ausführliches Informationstreffen vereinbart. Dort wurde dann das Forschungsvorhaben in detail vorgestellt und Ort und Zeit der Befragung geplant. Vereinzelt war dazu die elterliche Einverständniserklärung einzuholen oder aber ein an die Erziehungsberechtigten adressiertes Mitteilungsschreiben zum Befragungshintergrund zu fertigen (siehe Anhang D und E, S. 154 und 155). Einer Reihe von Schulen war es aus Gründen des innerschulischen Betriebsablaufs indes nicht möglich, die Befragung von mir, der Autorin, durchführen zu lassen. Dies machte es dann erforderlich – auf Grundlage entsprechender Instruktionen – die Befragungsdurchführung vom Lehrpersonal dieser Schulen vornehmen zu lassen. Bei der Stichprobenauswahl befragungswilliger Probanden trat nicht selten der Umstand zu Tage, daß nach Deutschland eingebürgerte türkische Schüler in schulinternen Personenstatistiken als „Deutsche“ geführt wurden. Da jedoch die Einbürgerung ein mögliches Indiz für kulturelle Integration bzw. bikulturelle Orientierung darstellen kann, wurde dieser besagte Personenkreis mit in die Befragung aufgenommen. Ebenfalls in die Befragung mit einbezogen wurden Schüler, die im Besitz lediglich eines türkischen Elternteils waren. In solchen Fällen fand eine Stichprobenvorauswahl gemäß der Namen der Schüler statt.

Durchführung der Befragung

Die schriftliche Befragung der türkischen Schuljugendlichen fand innerhalb des Zeitraumes November 2004 bis Oktober 2005 statt. Mit 20 Schulen nahmen insgesamt 539 Schüler türkischer Herkunft an der Erhebung teil. Zu den Umständen und den Modalitäten des in Eigenregie und durch die Lehrkörper durchgeführten Befragungsverfahrens nun im einzelnen:

I. Befragungsdurchführung durch die Autorin

361 Schüler an 11 Schulen wurden von mir, der Autorin, befragt. Zeit und Ort der Befragung richtete sich nach dem Zeit- und Organisationsplan der Schulen. An drei Schulen (75 Schüler) wurde die Befragung innerhalb des muttersprachlichen Unterrichts durchgeführt, an vier Schulen (183 Schüler) fand die Befragung während der mitunter türkischsprachigen Schulstunden statt. An vier weiteren Schulen (103 Schüler) wiederum wurden die Probanden gruppenweise in separat zur Verfügung gestellten Räumlichkeiten befragt. Eingeleitet wurde die Datenerhebung beim Schülerpublikum mit standardisierten, verfahrenstechnischen Erläuterungen. Es wurde die Anonymität der Befragung zugesichert und darüber hinaus auf die Möglichkeit hingewiesen, falls bestimmte Fragen als zu unangenehm oder als zu weitreichend empfunden wurden, Bemerkungen an den Rand des Fragebogens zu plazieren. Ferner wurde darauf geachtet, daß während der Befragung ein Informationsaustausch unter den Probanden unterblieb und bei Verständnisproblemen Rückfragen gestellt wurden.

II. Befragungsdurchführung durch die Schulen

178 Schüler an 9 Schulen wurden vom dort tätigen Lehrpersonal befragt. Über die Verfahrensdetails bei der Befragungsdurchführung erhielten die Lehrkräfte eine schriftliche Instruktion. Folgende Weisungsmaximen waren für sie maßgebend (siehe Anhang F, S. 156):

- I. Der zu befragende Proband sollte mindestens über einen türkischsprachigen Elternteil verfügen.
- II. Um eine gegenseitige Beeinflussung bei der Fragebeantwortung auszuschließen, hatte jeglicher Gesprächskontakt unter den Probanden zu unterbleiben.
- III. Die Probanden waren anzuweisen, sich bei Verständnisfragen an die Lehrkraft zu wenden und im Bedarfsfall Bemerkungen an den Rand des Fragebogens zu setzen.
- IV. Bei der Bearbeitung des Fragebogens war auf Vollständigkeit zu achten sowie den Probanden der Hinweis zu erteilen, daß Mehrfachnennungen unter den Antwortalternativen nicht möglich sind.

5.3 Datenauswertung

Für den Fragebogen wurde ein Kodierschema erstellt, das in das die Befragung datenmäßig tragende Statistikprogramm SPSS 12.0 eingesetzt wurde. Die Antwortdaten der von den Befragungsteilnehmern bearbeiteten Fragen (N=539) wurden nach Abschluß eines jeden Befragungsturnus per EDV erfaßt, wobei eine Überprüfung auf Eingabefehler nach vollständiger Beendigung der Dateneingabe zu jeder Zeit gewährleistet war. Die Ergebnisauswertung erfolgte mit Unterstützung eines Statistikers im Frühjahr 2006.

Gruppenklassifikation der Forschungsprobanden nach dem Kategorieansatz der Kulturellen Orientierung

Die zur Untersuchung der Fragestellung zwingende Erfordernis, die Probandenschaft in ihrer bikulturellen bzw. türkischen Richtungsorientierung zu identifizieren, verlangt von seiten der Studienteilnehmer, Selbstbekenntnisse zu gewissen Verhaltenseinstellungen abzugeben, die ihren sozialen Lebensalltag prägen, und woraus sich deren Selbstverortung auf bestimmten kulturspezifischen Handlungsfeldern ableiten läßt (siehe Definition „Kulturelle Orientierung“, Kapitel 3.1.4, Seite 27). Bezogen auf die Gesamtheit der in Deutschland lebenden türkischen Jugendlichen wurden als zentrale Handlungs- bzw. Themenbereiche festgestellt:

- Handlungsfeld „*Glauben und Religion*“:
(Thema: Religionszugehörigkeit und Religionsausübung)
- Handlungsfeld „*Nationalidentität*“:
(Thema: Zugehörigkeitsgefühl zur ethnischen Gruppe)
- Handlungsfeld „*Sozialbeziehungen*“:
(Thema: Freundschaft und (antizipiertes) Heiratsverhalten)
- Handlungsfeld „*Mediennutzung*“:
(Thema: Rezeption von Fernsehen, Musik, Presse, Internet etc.)
- Handlungsfeld „*Lebensplanung*“:
(Thema: Zukunftsorientierung)

Die Operationalisierung dieser fünf Themenbereiche erfolgte über 17 Items, die per Fragebogen allen Probanden zur Stellungnahme und Beantwortung vorgelegt wurden (Original-Skala, siehe Anhang B: Fragebogen, S. 147/148):

- 1.) In Deutschland lebe ich sehr gern/überhaupt nicht gern.
- 2.) Wo möchtest Du lieber leben, in Deutschland oder in der Türkei?
- 3.) Wo möchtest Du leben, wenn Du Rentner(in) bist?
- 4.) Zu welchem Land (welcher Nation) fühlst Du Dich zugehörig?
- 5.) Möchtest Du lieber einen deutschen oder türkischen Paß?
- 6.) Wie religiös bist Du erzogen worden?
- 7.) Wie wichtig ist Dir Deine Religion?
- 8.) Wie oft betest Du?
- 9.) Zu welcher Kultur fühlst Du Dich zugehörig?
- 10.) Wenn ich fernsehe, dann sehe ich deutsches und türkisches Fernsehen/überwiegend türkisches Fernsehen.
- 11.) Wenn ich Musik höre, dann höre ich überwiegend Musik aus verschiedenen Ländern/ türkische Musik.
- 12.) Wenn ich Konzerte oder Veranstaltungen besuche, dann deutsche und türkische/ überwiegend türkische.
- 13.) Meine Eltern haben mich nach türkischen Vorstellungen (Traditionen) erzogen.
- 14.) Wie willst Du Deine Kinder erziehen?
- 15.) Wenn ich heirate, dann eine(n) Deutsche(n)/ Türken bzw. Türkin.
- 16.) Hast Du überwiegend türkische oder deutsche Freunde?
- 17.) Mit welchen Freunden triffst Du Dich öfter?

Sämtliche 17 Items waren mit unterschiedlichen Antwortalternativen versehen (siehe Anhang B: Fragebogen, S. 147), die zum Zweck der Datenanalyse zahlenmäßig skaliert von 1 bis 9 kodiert wurden. Den Skalenbereich „bikulturelle Orientierung“ umgrenzten die Punktwerte 1 bis 4, den Bereich „türkische Orientierung“ die Punktwerte 6 bis 9, innerhalb dessen die Punktwerte 1 und 9 den jeweils höchsten Ausprägungsgrad beider Kategoriegrößen markierten und der im Zentrum angesiedelte Punktwert 5 schließlich den neutralen Skalenpunkt repräsentierte, der beide Kategoriebereiche voneinander trennte (siehe Abbildung 5, nächste Seite).

bikulturelle Orientierung			unentschieden			türkische Orientierung		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 5: Antwortkodierung der Fragen zur kulturellen Orientierung

Da keinerlei Möglichkeit gegeben war, auf Grundlage theoretischer oder praktischer Erwägungen eine inhaltliche Gewichtung der einzelnen Items vorzunehmen, wurde zur Bestimmung des Grads von bikultureller bzw. türkischer Orientierung aus den erfragten Punktwerten aller 17 Items der Summenscore errechnet, wobei 17 die niedrigste, 153 die höchste Punktmöglichkeit darstellte und 85 den Mittelwert aller möglichen Punktzahlen bildete. Die in den Fragebögen unbearbeiteten Items wurden mit Punktwert 5 belegt, so daß auch Befragungsteilnehmer mit unvollständigen Antwortsätzen in die Untersuchung mit einbezogen werden konnten. Die Probandengruppe bikultureller Orientierung bestand somit aus Personen, deren Antwortergebnisse einen Summenscore von 17 bis 84 umfaßten, während sich die Personengruppe türkischer Orientierung aus Studienteilnehmern mit einem Summenscore von 86 bis 153 zusammensetzte. Jugendliche mit einem Summenscore von genau 85 sollten aus der Untersuchung ausgeschlossen werden.

133 Jugendliche wurden danach als „bikulturell orientiert“ kategorisiert, 370 als „türkisch orientiert“.

Um die Validität der Einzelfragen zur Unterscheidbarkeit von türkischer und bikultureller Orientierungshaltung zu untermauern, wurden nach Beendigung der Befragungsdurchgänge aus allen Antwortdaten beider Gruppen die Mittelwerte zu den Einzelfragen errechnet und getestet, ob zwischen beiden Gruppen signifikante Unterschiede festzustellen seien, was (wie Anhang H., S. 158 zeigt) bei sämtlichen 17 Testfragen tatsächlich der Fall war.

Auswertungsmethoden und statistische Prüfverfahren

Für die Vergleichsanalyse der ermittelten Antwortdaten beider Probandengruppen wurden je nach Art der den Antwortmöglichkeiten zugrunde liegenden Meßvariablen, zwei unterschiedliche Kontrollverfahren herangezogen: Zur Überprüfung *qualitativ-beschreibender (kategorialer) Variablen* (wie z.B. bei der Frage nach verwendeter deutscher oder türkischer Muttersprache) der Chi-Quadrat-Test, zur Überprüfung

quantitativer (quasi-metrischer) Variablen (z.B. im Zusammenhang mit einer Leistungsklassifizierung gemäß Schulnotenskala) der zweiseitige t-Test für unabhängige Stichproben. Das Signifikanzniveau (die Irrtumswahrscheinlichkeit), d.h. die Wahrscheinlichkeit, sich irrtümlich für einen systematischen Unterschied zu entscheiden, wurde auf $p < .05$, also auf 5%, festgelegt.

Eine statistische Hypothese wird stets als statistisches Hypothesenpaar, bestehend aus Nullhypothese (H_0) und Alternativhypothese (H_1), formuliert. Die Alternativhypothese postuliert dabei einen bestimmten Effekt, welchen die Nullhypothese negiert. Die Forschungshypothese entspricht üblicherweise der Alternativhypothese, während die Nullhypothese der Alternativhypothese genau widerspricht (vgl. Bortz 2005; Bortz & Döring 2006; Schnell u.a.2005). Am Beispiel des vorliegenden Forschungsgegenstands formuliert hieße dies für die Nullhypothese etwa: Türkische Jugendliche in Deutschland mit monokulturell-türkischer Orientierung besuchen den Türkischunterricht mit derselben Häufigkeit, wie dies türkische Jugendliche mit bikultureller Orientierung tun. Die Alternativhypothese würde hingegen lauten: Die Besuchshäufigkeit des Türkischunterrichts weist bei monokulturell-türkisch orientierten und bikulturell orientierten türkischen Jugendlichen in Deutschland signifikante Unterschiede auf.

Der Chi-Quadrat- Test (Zusammenhangstest für kategoriale Variable):

Beim Chi-Quadrat-Test handelt es sich um einen Test für *kategoriale* Variablen. Unter Einsatz von Kreuztabellen läßt sich dabei überprüfen, ob zwei Variable voneinander unabhängig (Nullhypothese) oder voneinander abhängig (Alternativhypothese), ob also die *relativen Häufigkeiten* in den jeweiligen Gruppen von Probanden *gleich verteilt* sind. Sind die relativen Häufigkeiten gleich verteilt, wird die Nullhypothese beibehalten. Stellen sich die Häufigkeiten als "deutlich" voneinander abweichend dar (überzufällig im Sinne des Chi-Quadrat-Tests), wird die Nullhypothese verworfen und die Alternativhypothese angenommen. Die Entscheidung für die Annahme oder die Ablehnung der Nullhypothese erfolgt auf Basis des Chi-Quadrat-Tests. Der Chi-Quadrat-Wert gibt an, wie gut die relativen Häufigkeitsverteilungen in der Stichprobe zur Annahme der Gleichverteilung in der Grundgesamtheit passen (Anpassungstest). Je größer der Chi-Quadrat-Wert ist, desto größer gestalten sich die Abweichungen der

beobachteten von den theoretischen Werten (Gleichverteilung)(vgl. Bortz 2005; Bortz & Döring 2006; Schnell u.a.2005).

Der Vergleich von Mittelwerten durch den t-Test (Unterschiedstest für metrische Variablen)

Mit Hilfe des t-Tests ist es möglich zu unterscheiden, ob sich zwei Werte systematisch, d.h. nicht zufällig, voneinander unterscheiden. Im Grundsatz unterscheiden lassen sich zwei Formen des t-Tests: (1) der t-Test für *abhängige* Stichproben sowie (2) der t-Test für *unabhängige* Stichproben. Um eine abhängige Stichprobe handelt es sich dann, wenn für jedes Stichprobenelement jeweils zwei Merkmale gleicher Skalierung (z.B. Vorher- Nachher-Messungen) miteinander zum Vergleich anstehen (die Ausprägungen der Stichprobenelemente gehen in die Berechnung beider Mittelwerte ein, sie sind daher verbunden bzw. abhängig). Von einer unabhängigen Stichprobe wird hingegen dann gesprochen, wenn die Auswertung die Mittelwerte einer Variablen für zwei Gruppen zum Gegenstand hat (im Falle der vorliegenden Studie eine Gruppeneinteilung in bikulturell und türkisch orientierte Jugendliche, da sich die Meßwerte der bikulturellen Probandengruppe unabhängig von denen der türkisch Orientierten gestalten)(vgl. ebd.).

5.4 Stichprobenbeschreibung

An der Befragung der vorliegenden Dissertationsstudie nahmen insgesamt 539 Schüler an 20 Schulen teil. Nach Schultypen aufgeschlüsselt betraf dies fünf Hauptschulen, vier Realschulen, neun Gymnasien und zwei Gesamtschulen. Die Zielstellung, eine auf die Schulform bezogene Gleichverteilung der befragten Schülerinnen und Schüler herzustellen, ist annäherungsweise erreicht worden: 28 % der Probanden entstammten der Gesamtschule, 27,6 % der Hauptschule, 21,3% besuchten das Gymnasium und 23% wiederum die Realschule. Im Relationsvergleich wird dabei eine leichte Unterrepräsentation von Gymnasiasten und Realschülern erkennbar. Gruppenparität bildete sich auch hinsichtlich der Merkmalsverteilung „männlich/weiblich“: 50,56 % der befragten Probanden waren männlichen, 49,44% weiblichen Geschlechts.

In der Merkmalskategorie „Konfessionszugehörigkeit“ gaben 95 % der Probanden an, der islamischen Glaubensrichtung anzugehören, 2,8 % nannten christliche Religionen.

Die Elternteile der Probanden gehörten den Angaben zufolge zu einem ganz überwiegenden Teil der türkischen Volksgruppe an. Dieses traf auf 95,2 % der Mütter und 96,7 % der Väter zu.

Tabelle 1: Religionszugehörigkeit der Jugendlichen und Volkszugehörigkeit ihrer Eltern

		Stichprobe N(539)	
		n	%
Religionszugehörigkeit	Islamische	512	(95,0)
	Christliche	15	(2,8)
	Andere	2	(0,4)
	Keine Zugehörigkeit	4	(0,7)
	Keine Angabe	6	(1,1)
Volkszugehörigkeit der Mutter	Türkin	513	(95,2)
	Kurdin	13	(2,4)
	Deutsche	7	(1,3)
	Italienerin	1	(0,2)
	Spanierin	1	(0,2)
	Keine Spezifizierung	3	(0,6)
	Keine Angabe	1	(0,2)
Volkszugehörigkeit des Vaters	Türke	521	(96,7)
	Kurde	12	(2,2)
	Deutscher	3	(0,6)
	Araber	1	(0,2)
	Armenier	1	(0,2)
	Keine Spezifizierung	1	(0,2)
	Keine Angabe	0	(0,0)

Da die Religions- und Volkszugehörigkeit der türkischen Probanden dieser Studie einen entscheidenden Faktor für die kategoriale Zuordnung nach den Untersuchungsmerkmalen der türkischen sowie bikulturellen Orientierung darstellt (siehe auch Seite 79: Gruppenklassifikation der Probanden), wurden in die Hypothesenprüfung nur diejenigen Jugendlichen einbezogen, die in Besitz mindestens eines türkischen Elternteils sind und der islamischen Glaubensrichtung angehören, so daß ausgehend von ursprünglich insgesamt 539 Befragten schließlich eine Gesamtstichprobe von N= 503 in die Datenanalyse einging.

In Tabelle 2 werden nachstehend die biographischen Daten beider Probandengruppen dargestellt:

Tabelle 2: Biographische Daten

Merkmal	Ausprägung	Bikulturell orientiert (N=133)		Türkisch orientiert (N=370)		Total (N=503)	
		n	%	n	%	n	%
Geschlecht	Männlich	66	(49,6)	189	(51,1)	255	(50,7)
	Weiblich	66	(49,6)	181	(48,9)	247	(49,1)
	Keine Angabe	1	(0,8)	0	(0,0)	1	(0,2)
Alter	14 Jahre	15	(11,3)	39	(10,5)	54	(10,7)
	15 Jahre	50	(37,6)	147	(39,7)	197	(39,2)
	16 Jahre	44	(33,1)	127	(34,3)	171	(34,0)
	17 Jahre	19	(14,3)	46	(12,4)	65	(12,9)
	18 Jahre	1	(0,8)	6	(1,6)	7	(1,4)
	19 Jahre	1	(0,8)	1	(0,3)	2	(0,4)
	Keine Angabe	3	(2,3)	4	(1,1)	7	(1,4)
Welchen Schultyp besuchst Du?	Gesamtschule	35	(26,3)	97	(26,2)	132	(26,2)
	Gymnasium	23	(17,3)	86	(23,2)	109	(21,7)
	Hauptschule	47	(35,3)	93	(25,1)	140	(27,8)
	Realschule	28	(21,1)	94	(25,4)	122	(24,3)
In welche Klasse gehst Du?	9. Klasse	69	(51,9)	203	(54,9)	272	(54,1)
	10. Klasse	64	(48,1)	167	(45,1)	231	(45,9)
Vater lebt in Deutschland seit...	<10 Jahre	2	(1,5)	3	(0,8)	5	(1,0)
	10 - <20 Jahre	18	(13,5)	45	(12,2)	63	(12,5)
	20 - <30 Jahre	50	(37,6)	156	(42,2)	206	(41,0)
	30 - <40 Jahre	39	(29,3)	113	(30,5)	152	(30,2)
	40 und mehr Jahre	4	(3,0)	16	(4,3)	20	(4,0)
	Keine Angabe	20	(15,0)	37	(10,0)	57	(11,3)
Mutter lebt in Deutschland seit...	<10 Jahre	4	(3,0)	16	(4,3)	20	(4,0)
	10 - <20 Jahre	36	(27,1)	119	(32,2)	155	(30,8)
	20 - <30 Jahre	41	(30,8)	138	(37,3)	179	(35,6)
	30 - <40 Jahre	34	(25,6)	69	(18,6)	103	(20,5)
	40 und mehr Jahre	1	(0,8)	3	(0,8)	4	(0,8)
	Keine Angabe	17	(12,8)	25	(6,8)	42	(8,3)

6 Ergebnisse

In den Hypothesentest eingegangen sind die Daten von insgesamt 503 befragten türkischen Forschungsprobanden der Altersgruppe zwischen 14 bis 19 Jahren. Die Darstellung der Antwortresultate vollzieht sich in Abfolge der drei nachstehenden thematischen Teilbereiche:

Teil 1: „Sprachgebrauch“

Teil 2: „Emotionale Präferenz der Sprachen“

Teil 3: „Selbsteinschätzung der bilingualen Sprachbeherrschung“

Für diese drei Untersuchungsbereiche wurden insgesamt sieben Hypothesen formuliert, die je nach Bereichszuordnung zur Gruppe zusammengefaßt nachfolgend Gegenstand der inhaltlichen Überprüfung sind. Zum Verständnis der Ergebnisse ist es notwendig, die Zuordnung und Auswertung der Fragen zu den entwickelten Hypothesen hier zu platzieren.

Teil I : Sprachgebrauch

Hypothese 1:

Türkisch orientierte Jugendliche denken signifikant häufiger in der türkischen Sprache als bikulturell orientierte.

Hypothese 2:

Türkisch orientierte Jugendliche sprechen mit zweisprachigen türkischen Menschen signifikant häufiger Türkisch als bikulturell orientierte.

Hypothese 3:

Türkisch orientierte Jugendliche bevorzugen beim Gespräch über für das Jugendalter wichtige Themen signifikant häufiger die türkische Sprache als bikulturell orientierte.

Die **Überprüfung von Hypothese 1** erfolgt in Gestalt folgender 10 Fragen:

Frage 1: In welcher Sprache denkst Du?

- Frage 2: Wenn Du mit Deinen Eltern sprichst, denkst Du auf Deutsch oder auf Türkisch?
- Frage 3: Wenn Du mit Deinen Geschwistern oder türkisch sprechenden Jugendlichen sprichst, denkst Du auf Deutsch oder auf Türkisch?
- Frage 4: Wenn Du mit deutschen Jugendlichen sprichst, denkst Du auf Deutsch oder auf Türkisch?
- Frage 5: Wenn Du mit Lehrern sprichst, denkst Du auf Deutsch oder auf Türkisch?
- Frage 6: In welcher Sprache träumst Du?
- Frage 7: In welcher Sprache fluchst oder schimpfst Du?
- Frage 8: In welcher Sprache betest Du?
- Frage 9: In welcher Sprache zählst Du spontan, z. B. beim Einkaufen?
- Frage 10: In welcher Sprache rechnest Du einfache Aufgaben?

Die Auskünfte der Probanden zu den vorgenannten 10 Fragen wurden anhand einer neunstufigen Antwortskala erhoben (Abb. 6).

meistens deutsch			gemischt			meistens türkisch		
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 6: Antwortskalierung zu den Fragen 1 – 10 (Hypothese 1)

Für die Datenanalyse wurden sämtliche Antwortalternativen zu diesen Fragen zahlenmäßig kodiert, wobei die Antwortnennung „meistens deutsch“ mit „1“, „gemischt“ mit „5“ und „meistens türkisch“ mit „9“ belegt wurde. Graphisch dargestellt ist dies in Abbildung 7.

meistens deutsch			gemischt			meistens türkisch		
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Abbildung 7: Antwortkodierung zu den Fragen 1– 10 (Hypothese 1)

Beim Antwortvergleich beider Probandengruppen mit dem zweiseitigen unabhängigen t-Test (Signifikanzniveau $p < .05$) trat zwischen bikulturell orientierter und türkisch orientierter Probandengruppe in bezug auf alle 10 Fragen ein signifikanter Unterschied zu Tage. Durchgängig gaben sämtliche Probanden türkischer Orientierung an, signifikant häufiger in der türkischen Sprache zu denken als die Befragten der Probandengruppe bikultureller Orientierung. Tabelle 3 zeigt die Mittelwerte aller in diesem Zusammenhang erhobenen Antwortdaten:

Tabelle 3: Kognitiver Gebrauch der Sprachen / Vergleich von Probanden unterschiedlicher kultureller Orientierung

Merkmal	Bikulturell orientiert (N=133)			Türkisch orientiert (N=370)			Vergleich der Gruppen (t-Test)	
	n	M	s	n	M	s	t-Wert	p-Wert
Frage 1: In welcher Sprache denkst Du?	133	3,5	2,11	369	5,5	2,02	9,288	<0,0001 ***
Frage 2: Wenn Du mit Deinen Eltern sprichst, denkst Du auf Deutsch oder Türkisch?	132	4,6	2,33	370	6,7	2,19	9,177	<0,0001 ***
Frage 3: Wenn Du mit Deinen Geschwistern oder türkisch sprechenden Jugendlichen sprichst, denkst Du auf Deutsch oder Türkisch?	130	3,9	2,09	366	5,8	2,14	8,809	<0,0001 ***
Frage 4: Wenn Du mit deutschen Jugendlichen sprichst, denkst Du auf Deutsch oder Türkisch?	132	2,8	2,19	368	3,9	2,31	4,753	<0,0001 ***
Frage 5: Wenn Du mit Lehrern sprichst, denkst Du auf Deutsch oder Türkisch?	132	2,3	1,90	368	3,2	2,28	4,110	<0,0001 ***
Frage 6: In welcher Sprache träumst Du?	127	4,2	2,36	364	6,2	2,05	9,155	<0,0001 ***
Frage 7: In welcher Sprache fluchst oder schimpfst Du?	128	5,1	2,35	368	6,3	2,01	5,611	<0,0001 ***
Frage 8: In welcher Sprache betest Du?	125	7,5	2,18	365	8,7	0,85	8,612	<0,0001 ***
Frage 9: In welcher Sprache zählst Du spontan, z.B. beim Einkaufen?	131	2,8	2,19	369	4,4	2,56	6,250	<0,0001 ***
Frage 10: In welcher Sprache löst Du einfache Mathematikaufgaben?	131	2,0	1,82	370	3,4	2,57	5,775	<0,0001 ***

Die höchsten Mittelwertdifferenzen zwischen beiden Probandengruppen ergeben sich mit einem Unterschied von ca. 2 Punkten in bezug auf folgende Testfragen:

- Frage 1: In welcher Sprache denkst Du?
- Frage 2: Wenn Du mit Deinen Eltern sprichst, denkst Du auf Deutsch oder Türkisch?
- Frage 3: Wenn Du mit Deinen Geschwistern oder türkisch sprechenden Jugendlichen sprichst, denkst Du auf Deutsch oder Türkisch?
- Frage 6: In welcher Sprache träumst Du?

Auffallend an den Antwortergebnissen ist zudem, daß bei Frage 5 („Lehrergespräch“) und bei Frage 10 („Rechenaufgabe“) beide Gruppen eher dem Gebrauch der deutschen Sprache zuneigen, wohingegen bei Frage 8 („Gebetsritus“) seitens der Probanden die türkische Sprache zum Einsatz gebracht wird:

- Innerhalb der Probandengruppe bikultureller Orientierung beträgt der Mittelwert bei Frage 5 („Lehrergespräch“) nur $M=2,3$, bei der Probandengruppe türkischer Orientierung hingegen $M=3,2$ und weist mit einer Differenz von 0,9 bei allen 10 Fragen die geringste Differenz zwischen beiden Gruppen auf.
- Bei Frage 10 („Rechenaufgabe“) vollziehen sich bei beiden Probandengruppen die Denkopoperationen eher in deutscher Sprache, wobei dies insbesondere auf bikulturell orientierte Probanden zutrifft. Der Mittelwert beträgt hier $M=2,0$, bei der Gruppe türkisch orientierter Probanden $M=3,4$.
- Bei Frage 8 („Gebetsritus“) gaben die Probanden beider Gruppen zu Protokoll, zur Abhaltung ihres Gebetsrituals eher die türkische Sprache zu verwenden. Bei den Probanden bikultureller Orientierung liegt die Durchschnittswert bei $M=7,5$, bei den türkisch orientierten bei $M=8,7$. Nahezu sämtliche Probanden türkischer Orientierung bekannten demzufolge also, in türkischer (bzw. arabischer) Sprache zu beten.

Die nachfolgende Abbildung 8 veranschaulicht die Mittelwertprofile der Fragen 1 bis 10.

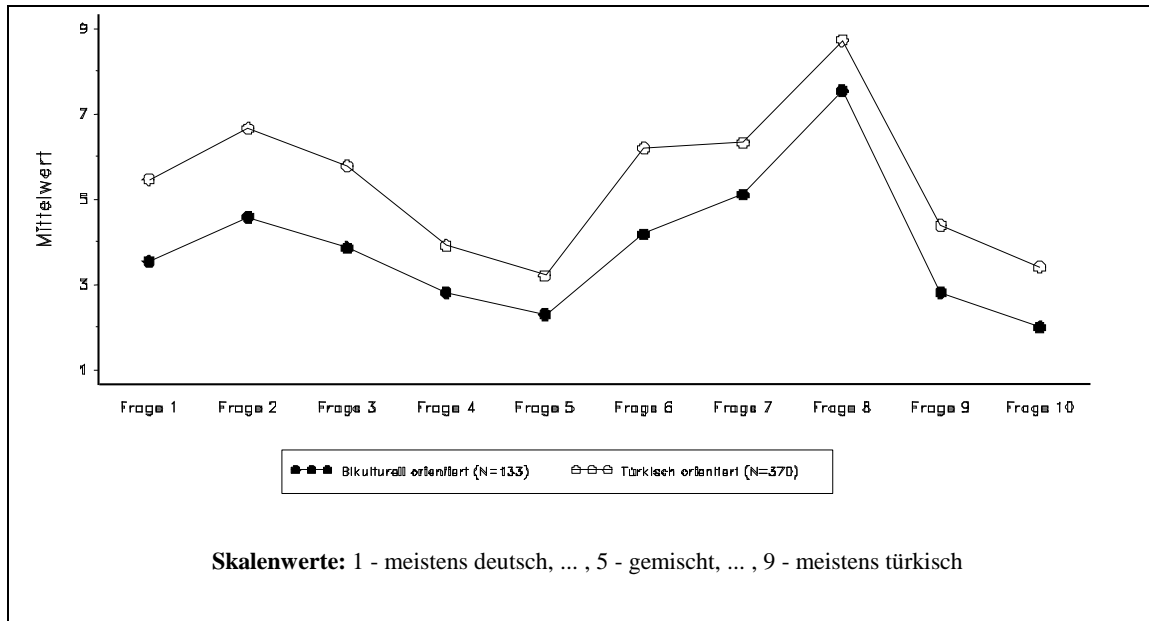


Abbildung 8: Mittelwertprofile zur Erhebungsebene „Kognitiver Gebrauch der Sprachen“

Erläuterung zur Abbildung :

Bedeutung der Fragen: Frage 1: Denken im allgemeinen; Frage 2: Denken beim Gespräch mit den Eltern; Frage 3: Denken beim Gespräch mit Geschwistern oder türkisch sprechenden Jugendlichen; Frage 4: Denken beim Gespräch mit deutschen Jugendlichen; Frage 5: Denken beim Gespräch mit den Lehrern; Frage 6: Träumen; Frage 7: Fluchen oder Schimpfen; Frage 8: Beten; Frage 9: spontanes Zählen; Frage 10: Rechnen von einfachen Mathematikaufgaben

Hypothese 1 findet damit in allen 10 Fragen eindeutige Bestätigung.

Die **Überprüfung von Hypothese 2** („*Türkisch orientierte Jugendliche sprechen mit zweisprachigen türkischen Menschen signifikant häufiger Türkisch als bikulturell orientierte*“) erfolgt in Gestalt folgender 5 Fragen:

1. Welche Sprache ist Deine vorwiegend benutzte Sprache?
2. In welcher Sprache sprichst Du mit Deiner Mutter?
3. In welcher Sprache sprichst Du mit Deinem Vater?
4. In welcher Sprache sprichst Du mit Deinen Geschwistern und zweisprachigen türkischen Freunden?
5. In welcher Sprache sprichst Du mit Deinen zweisprachigen türkischen Nachbarn und Bekannten?

Auch die Antwortalternativen zu dieser Fragengruppe wurden gemäß des eingangs dargestellten Verfahrensschemas (siehe S. 87) skaliert und kodiert und mit Hilfe des t-Tests auf signifikante Unterschiede zwischen den beiden Probandengruppen hin überprüft. Wie Datentabelle 4 zeigt, weisen beide Probandengruppen in ihrem Spracheinsatz einen weiteren signifikanten Unterschied auf: Türkisch orientierte Jugendliche setzen in der Gesprächskommunikation mit ihren nächsten Angehörigen sowie mit dem Freundes- und Bekanntenkreis bedeutend häufiger die türkische Sprache ein, als dies bikulturell orientierte Jugendliche tun.

Tabelle 4: Sprachgebrauch beim Gespräch mit zweisprachigen türkischen Personen / Vergleich von Probanden unterschiedlicher kultureller Orientierung

Merkmal	Bikulturell orientiert (N=133)			Türkisch orientiert (N=370)			Vergleich der Gruppen (t-Test)	
	n	M	s	n	M	s	t-Wert	p-Wert
Frage 1: Welche Sprache ist Deine vorwiegend benutzte Sprache?	133	3,5	2,18	368	5,7	2,32	9,349	<0,0001 ***
Frage 2: In welcher Sprache sprichst Du mit Deiner Mutter? [1]	72	4,5	2,44	151	6,7	2,17	6,565	<0,0001 ***
Frage 3: In welcher Sprache sprichst Du mit Deinem Vater? [1]	87	4,7	2,22	256	6,4	2,12	6,354	<0,0001 ***
Frage 4: In welcher Sprache sprichst Du mit Deinen Geschwistern und zweisprachigen türkischen Freunden?	132	3,7	2,06	367	5,2	1,98	7,213	<0,0001 ***
Frage 5: In welcher Sprache sprichst Du mit Deinen zweisprachigen türkischen Nachbarn und Bekannten?	133	5,1	1,90	367	6,3	1,99	5,849	<0,0001 ***

Anmerkung:

[1]: Nur herangezogen, falls türkische Mutter (bzw. Vater) mindestens befriedigende deutsche Sprachkenntnisse besitzt.

Augenfällig ist nach Tabelle 4 zudem, daß sich Divergenzen in der Sprachverwendung beider Probandengruppen vor allem im Zusammenhang mit Frage 2 („Muttersgespräch“) ergeben. Die numerische Differenz zwischen beiden Gruppen beträgt hier (-2.1), der geringste Unterschied tut sich mit einer Differenz von (-1.2) im Zusammenhang mit Frage 5 („Bekanntengespräch“) auf.

Sämtliche Mittelwerte finden sich in graphischer Anordnung in Abbildung 9 dargestellt:

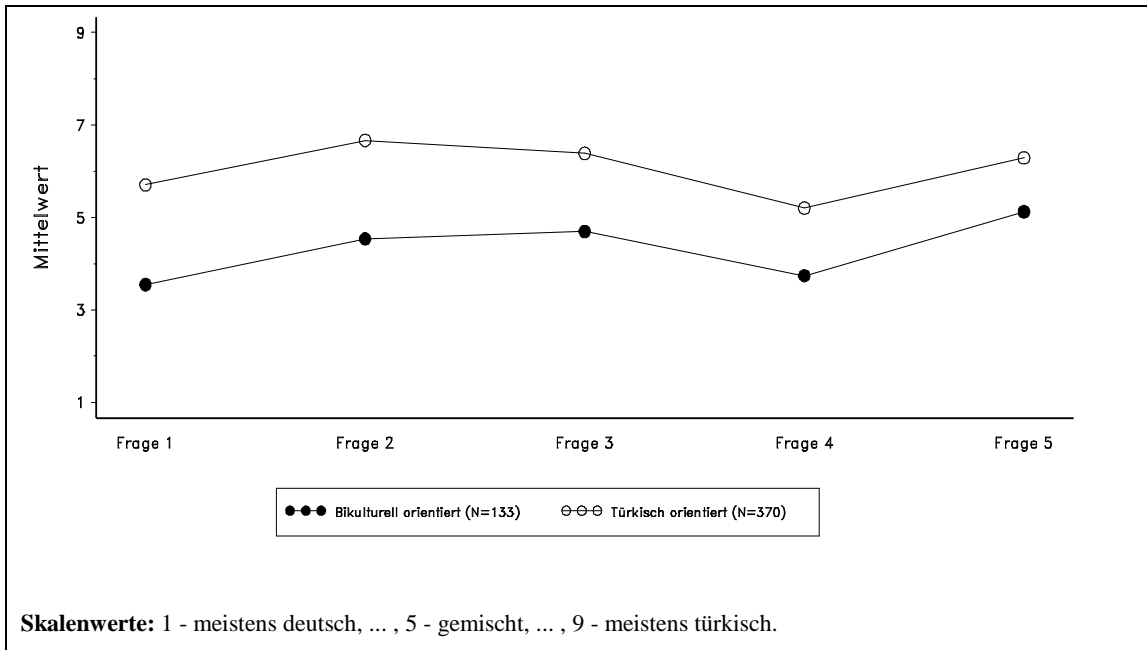


Abbildung 9: Mittelwertprofile zur Erhebungsebene „Sprachgebrauch beim Gespräch mit zweisprachigen türkischen Personen“

Erläuterung zur Abbildung:

b) Bedeutung der Fragen: Sprachgebrauch: Frage 1: vorwiegend benutzte Sprache; Frage 2: ... beim Gespräch mit Mutter; Frage 3: ... beim Gespräch mit Vater; Frage 4: ... beim Gespräch mit Geschwistern und zweisprachigen türkischen Freunden; Frage 5: ...beim Gespräch mit zweisprachigen türkischen Nachbarn und Bekannten

Wie Tabelle 4 und Abbildung 9 des weiteren anzeigen, liegen die erhobenen Mittelwerte bei der Probandengruppe türkischer Orientierung in bezug auf alle fünf Fragen deutlich über $M=5$ und belegen, daß sich die Verhaltenstendenz vom Punkt „gemischt sprechen“ zunehmend in Richtung „türkisch sprechen“ bewegt.

Damit findet im Gesamtergebnis auch Hypothese 2 eindeutige Bestätigung.

Die **Überprüfung von Hypothese 3** („*Türkisch orientierte Jugendliche bevorzugen beim Gespräch über für das Jugendalter wichtige Themen signifikant häufiger die türkische Sprache als bikulturell orientierte*“) erfolgt in Gestalt folgender 7 Fragen:

1. In welcher Sprache sprichst Du mit Deinen zweisprachigen türkischen Freunden über Schule und Beruf?
2. In welcher Sprache sprichst Du mit Deinen zweisprachigen türkischen Freunden über Arbeit und Geld?
3. In welcher Sprache fällt es Dir leichter, mit Deinen zweisprachigen türkischen Freunden über Deine Ängste und Hoffnungen zu sprechen?

4. In welcher Sprache fällt es Dir leichter, mit Deinen zweisprachigen türkischen Freunden über Religion und Glauben zu sprechen?
5. In welcher Sprache fällt es Dir leichter, über Liebe und Freundschaft zu sprechen?
6. In welcher Sprache fällt es Dir leichter, mit Deinen zweisprachigen türkischen Freunden über Sex zu sprechen?
7. In welcher Sprache kann man Dich bei großem Kummer trösten?

Das Antwortmaterial zu den vorgenannten Fragen wurde mittels des t-Tests überprüft und erneut offenbart sich in den Datenangaben von türkisch orientierter und bikulturell orientierter Probandenschaft signifikante Unterschiede. Für sämtliche erfragten Themenbereiche gilt, daß der Kreis von Probanden türkischer Orientierung mit größerer Häufigkeit die türkische Sprache einsetzt, als die Gruppe von Probanden bikultureller Orientierung (Tab. 5).

Tabelle 5: Sprachgebrauch bei wichtigen Jugendthemen / Vergleich von Probanden unterschiedlicher kultureller Orientierung

Merkmal	Bikulturell orientiert (N=133)			Türkisch orientiert (N=370)			Vergleich der Gruppen (t-Test)	
	n	M	s	n	M	s	t-Wert	p-Wert
Frage 1: In welcher Sprache sprichst Du mit Deinen zweisprachigen türkischen Freunden über Schule und Beruf?	133	3,7	2,01	367	4,9	1,99	6,003	<0,0001 ***
Frage 2: In welcher Sprache sprichst Du mit Deinen zweisprachigen türkischen Freunden über Arbeit und Geld?	133	3,7	2,15	368	4,9	1,91	5,896	<0,0001 ***
Frage 3: In welcher Sprache fällt es Dir leichter, mit Deinen zweisprachigen türkischen Freunden über Deine Ängste und Hoffnungen zu sprechen?	132	3,6	2,14	368	6,0	2,35	10,542	<0,0001 ***
Frage 4: In welcher Sprache fällt es Dir leichter, mit Deinen zweisprachigen türkischen Freunden über Religion und Glauben zu sprechen?	133	5,4	2,58	366	7,5	1,99	9,546	<0,0001 ***
Frage 5: In welcher Sprache fällt es Dir leichter über Liebe und Freundschaft zu sprechen?	133	3,6	2,15	367	5,9	2,34	9,787	<0,0001 ***
Frage 6: In welcher Sprache fällt es Dir leichter, mit Deinen zweisprachigen türkischen Freunden über Sex zu sprechen?	129	3,7	2,30	359	5,3	2,39	6,398	<0,0001 ***
Frage 7: In welcher Sprache kann man Dich bei großen Kummer trösten?	133	4,8	2,22	367	6,3	2,02	7,039	<0,0001 ***

Die größten Mittelwertunterschiede im Vergleich beider Probandengruppen zueinander ergeben sich im Zusammenhang mit Frage 3 („Ängste und Hoffnungen“), Frage 4 („Religion und Glauben“) und Frage 5 („Liebe und Freundschaft“).

Bemerkenswert an den Ergebnissen sind ferner zwei Sachverhalte:

- Erstens: Die Mittelwerte zu den Themenfeldern „Ängste und Hoffnungen“ (Frage 3), „Religion und Glauben“ (Frage 4), „Liebe und Freundschaft“ (Frage 5) sowie „Trost bei Kummer“ (Frage 7) rangieren innerhalb der Probandengruppe türkischer Orientierung deutlich über $M=5$, was zu dem Schluß führt, daß Jugendliche türkischer Orientierung in der Behandlung derartiger Gesprächsthemen stärker zum Einsatz der türkischen Sprache tendieren.
- Zweitens: Sehen sich Jugendliche bikultureller Orientierung mit den Themenfeldern „Religion und Glauben“ (Frage 4) sowie „Trost bei Kummer“ (Frage 7) konfrontiert, so wird die türkische Sprache auch von ihnen in einem konzentrierteren Ausmaß als Kommunikationsmittel genutzt, als dies in anderen Themenzusammenhängen der Fall ist.

Deutlicher erkennbar werden diese Verhaltensauffälligkeiten durch den Vergleich der Mittelwertprofile in Abbildung 10 (siehe nächste Seite).

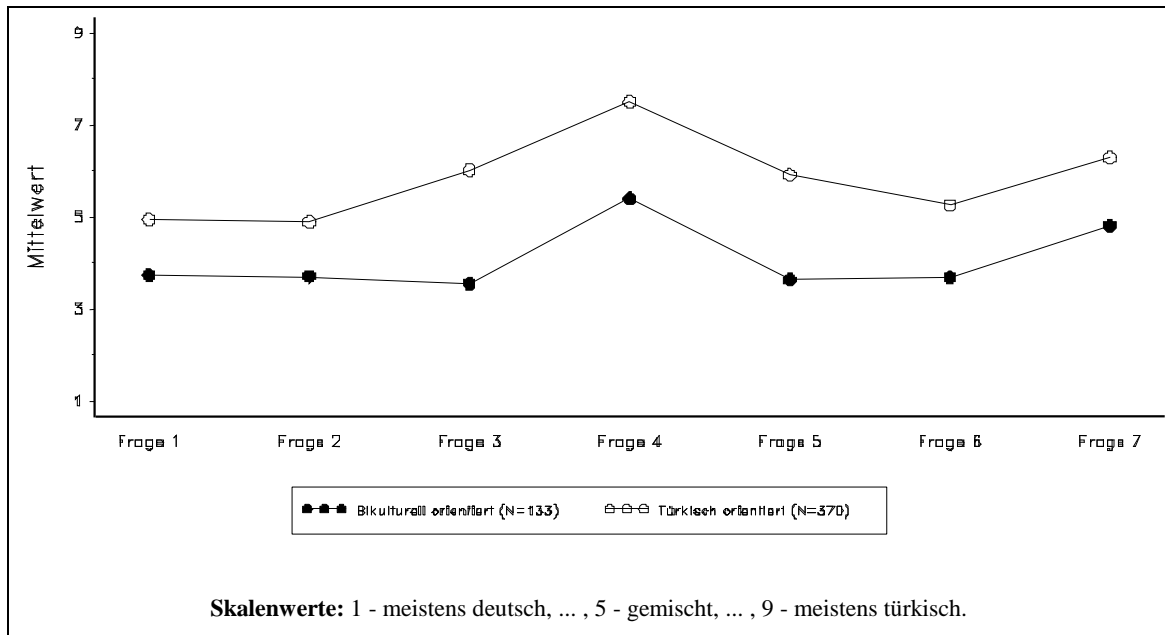


Abbildung 10: Mittelwertprofile zur Erhebungsebene „Sprachgebrauch bei wichtigen Jugendthemen“

Erläuterung zur Abbildung:

Bedeutung der Fragen: Sprachgebrauch bei wichtigen Jugendthemen:

Frage 1: Schule und Beruf; Frage 2: Arbeit und Geld; Frage 3: Ängste und Hoffnungen; Frage 4: Religion und Glauben; Frage 5: Liebe und Freundschaft; Frage 6: Sex; Frage 7: Trost bei großem Kummer

Damit findet auch Hypothese 3 in allen dargestellten Punkten eindeutige Bestätigung.

Teil II: Emotionale Präferenz der Sprachen

Hypothese 4:

Türkisch orientierte Jugendliche bevorzugen emotional häufiger die türkische Sprache als bikulturell orientierte.

Hypothese 5:

Bikulturell orientierte Jugendliche sind mit ihrer zweisprachigen Situation zufriedener als türkisch orientierte.

Die **Überprüfung von Hypothese 4** erfolgt in Gestalt folgender 8 Fragen:

1. Wie antwortest Du spontan, wenn man Dich nach Deiner Muttersprache fragt?
2. Hattest oder hast Du in der Schule Türkischunterricht?
3. Wie wichtig ist es für Dich, Türkisch zu lernen?

4. Wie gerne sprichst Du Türkisch?
5. Ist die gute Beherrschung der türkischen Sprache wichtig für Deine Zukunft?
6. Wie gern sprichst Du Deutsch?
7. Ist die gute Beherrschung der deutschen Sprache wichtig für Deine Zukunft?
8. Ist es wichtiger für Dich die deutsche oder türkische Sprache gut zu beherrschen?

Die Antwortskalierung zu Frage 1 und 2 (Abb.11) weist gegenüber dem bisherigen Skalierungsmuster einen deutlichen Unterschied auf:

1.) Wie antwortest Du spontan, wenn man Dich nach Deiner Muttersprache fragt?

Deutsch Türkisch Habe keine Muttersprache

2.) Hattest Du oder hast Du in der Schule Türkischunterricht?

Ja Nein

Abbildung 11: Antwortskalierung zu den Fragen 1 – 2 (Hypothese 4)

Da es sich bei Frage 1 und 2 um eine Nominalskalierung handelt, wurden diese Fragen mit Hilfe des Chi²-Tests ausgewertet.

Die nachfolgende Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse des Chi²-Test:

Tabelle 6: Emotionale Präferenz der Sprachen (Frage 1 und 2) / Vergleich von Probanden unterschiedlicher kultureller Orientierung

Merkmal	Bikulturell orientiert (N=133)		Türkisch orientiert (N=370)		Chi-Quadrat Test	
	n	%	n	%	Chi-Qu.	P-Wert (a)
Frage 1:						
Wie antwortest Du spontan, wenn man Dich nach deiner Muttersprache fragt?						
Deutsch	11	(8,3)	8	(2,2)	10,661	0,0048 **
Türkisch	117	(88,0)	351	(94,9)		
keine	3	(2,3)	5	(1,4)		
Frage 2:						
Hast Du oder hattest Du in der Schule Türkisch-Unterricht?						
ja	101	(75,9)	300	(81,1)	2,246	0,1340
nein	32	(24,1)	66	(17,8)		

Anmerkung: Keine Berücksichtigung der Testpersonen ohne Angaben;
Chi-Qu. = Teststatistik des Chi-Quadrat Tests

94.9% der türkisch orientierten Probanden begreifen Türkisch als ihre Muttersprache, was demgegenüber nur 88% der bikulturell orientierten Probanden tun. 8.3% von ihnen nennen Deutsch als Muttersprache, jedoch nur 2.2 % der Probanden türkischer Orientierung. In bezug auf Frage 2 („Türkischunterricht“) sind dagegen zwischen beiden Gruppen keine signifikanten Unterschiede feststellbar (siehe Tab. 6).

Das Antwortschema zu den Fragen 3 bis 7 wurde für die Datenanalyse, wie in Abb. 12 dargestellt, zahlenmäßig von 1 bis 9 skaliert und kodiert.

3.) Wie wichtig ist es für Dich, türkisch zu lernen?								
Sehr wichtig								überhaupt nicht wichtig
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 12: Antwortskalierung zu den Fragen 3 - 7 (Hypothese 4)

Die Skalierungs- und Kodierschemata zu Frage 8 entsprechen der in Teil I: Sprachgebrauch auf Seite 87 dargestellten Vorgehensweise.

Die Antwortergebnisse zu den Fragen 3 bis 8 ergeben folgendes Bild:

Für den Bereich der Fragen 3 bis 8 sind (mit Ausnahme von Frage 7) die Unterschiede zwischen beiden Probandengruppen als signifikant zu betrachten (siehe Tab. 7, S. 98):

- Zu Frage 3: Türkisch orientierte Probanden erachten das Erlernen der türkischen Sprache für wichtiger als Probanden bikultureller Orientierung.
- Zu Frage 4: Bikulturell orientierte Probanden geben an, die türkische Sprache weniger gern zu praktizieren als dies der Probandenkreis türkischer Orientierung tut.
- Zu Frage 5: Probanden türkischer Orientierung beurteilen es für ihre Zukunft als wichtiger, gute Sprachfertigkeiten in der türkischen Sprache zu entwickeln, als Probanden bikultureller Orientierung.
- Zu Frage 6: Probanden türkischer Orientierung setzen die deutsche Sprache als Kommunikationsmittel signifikant seltener ein als Probanden bikultureller Orientierung.

- Zu Frage 7: Für beide Gruppen ist es gleich wichtig die deutsche Sprache zu erlernen.
- Zu Frage 8: Bikulturell orientierte Probanden erachten es im erfragten Zusammenhang als wichtiger, die deutsche Sprache zu erlernen, als der Probandenkreis türkischer Orientierung.

Tabelle 7: Emotionale Präferenz der Sprachen (Fragen 3 - 8) / Vergleich von Probanden unterschiedlicher kultureller Orientierung

Merkmal	Bikulturell orientiert (N=133)			Türkisch orientiert (N=370)			Vergleich der Gruppen (t-Test)		
	n	M	s	n	M	s	t-Wert	p-Wert	(a)
Frage 3: Wie wichtig ist es für Dich, Türkisch zu lernen?	133	3,3	2,37	367	2,2	1,85	5,503	<0,0001	***
Frage 4: Wie gerne sprichst Du Türkisch?	133	3,3	2,25	367	2,0	1,45	7,968	<0,0001	***
Frage 5: Ist die gute Beherrschung der türkischen Sprache wichtig für Deine Zukunft?	133	3,6	2,24	367	2,5	1,90	5,237	<0,0001	***
Frage 6: Wie gern sprichst Du Deutsch?	133	2,0	1,32	367	2,9	1,88	5,145	<0,0001	***
Frage 7: Ist die gute Beherrschung der deutschen Sprache wichtig für Deine Zukunft?	133	1,5	1,06	367	1,6	1,49	1,020	0,3083	
Frage 8: Ist es wichtiger für Dich, die deutsche oder türkische Sprache gut zu beherrschen?	125	3,0	1,84	335	4,1	2,23	4,756	<0,0001	***

Hervorzuheben an den Antwortergebnissen sind folgende Einzelheiten:

Während der Probandenkreis bikultureller Orientierung bekennt, im Durchschnitt weniger gern türkisch zu sprechen ($M=3.3$) als Probanden türkischer Orientierung ($M=2.0$), zeigen Probanden bikultureller Orientierung eine größere Vorliebe in deutscher Sprache zu kommunizieren ($M=2.0$), als dies die Probanden türkischer Orientierung tun ($M=2.9$).

Zur Veranschaulichung der Ergebnisse werden nachstehend (Abb. 13) die Mittelwertprofile der Antwortsätze zu den Fragen 3 bis 8 dargestellt.

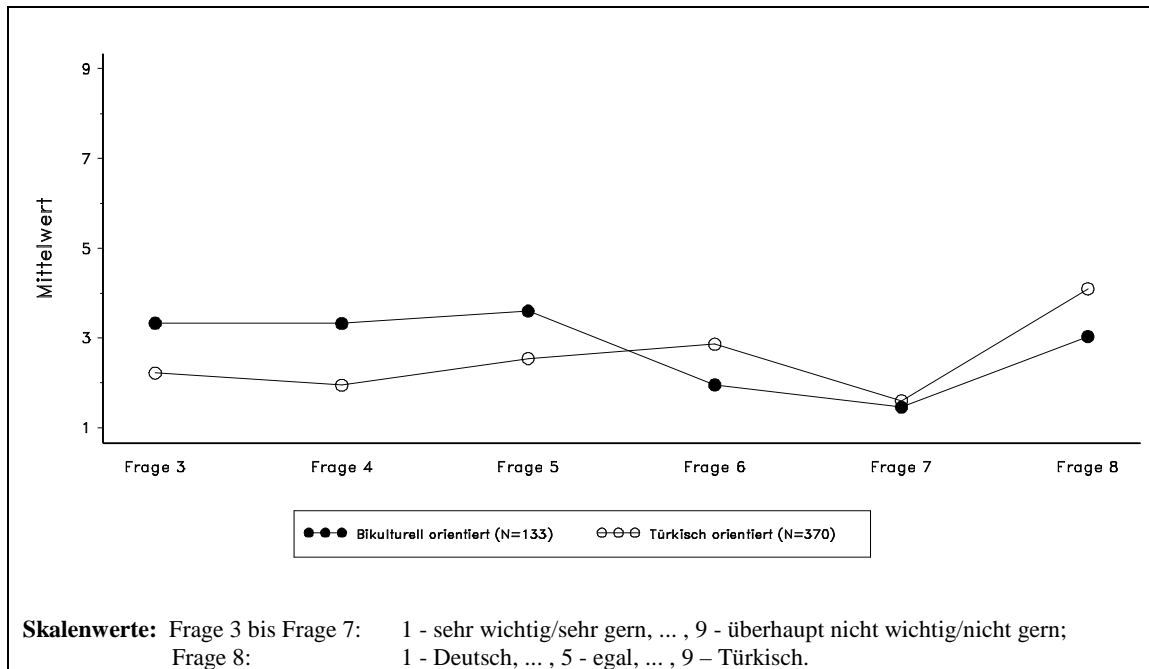


Abbildung 13: Mittelwertprofile zur Erhebungsebene „Emotionale Präferenz der Sprachen (Fragen 3-8)“

Erläuterung zur Abbildung:

Bedeutung der Fragen: Frage 3: Wichtigkeit des Erlernens der türkischen Sprache; Frage 4: Wie gerne sprichst Du türkisch?; Frage 5: Wichtigkeit des Erlernens der türkischen Sprache für die Zukunft; Frage 6: Wie gerne sprichst Du Deutsch?; Frage 7: Wichtigkeit des Erlernens der deutschen Sprache für die Zukunft; Frage 8: Ist es wichtiger für Dich die deutsche oder türkische Sprache gut zu beherrschen?

Damit findet Hypothese 4 zu einem Großteil (bei 75 % der Fragen) Bestätigung.

Die **Überprüfung von Hypothese 5** („*Bikulturell orientierte Jugendliche sind mit ihrer zweisprachigen Situation zufriedener als türkisch orientierte*“) erfolgt in Gestalt folgender 3 Fragen:

1. Zwei Sprachen, zwei Kulturen – ist das ein Problem für Dich?
2. Wenn Du einmal Kinder hast: In welcher Sprache willst Du mit ihnen sprechen?
3. Gibt es in Deinem Leben Probleme, die durch Deine Zweisprachigkeit verursacht wurden?

Die Fragen 1 und 3 wurden wie in Abbildung 14 skaliert und für die Datenanalyse kodiert.

sehr oft			manchmal				überhaupt nicht	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 14: Antwortskalierung zu den Fragen 1 und 3 (Hypothese 5)

Die Frage 2 wurde wie in Abbildung 15 skaliert und für die Datenanalyse von 1 bis 9 kodiert.

Deutsch			in beiden Sprachen				türkisch	
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 15: Antwortskalierung zu Frage 2 (Hypothese 5)

Die erhobenen Antwortdaten zu diesen Fragen zeigen folgendes Bild:

Bei den Antworten zu den Fragen 1 und 3 besteht zwischen beiden Gruppen kein signifikanter Unterschied. Beide Probandengruppen erachten es im Mittel als ein geringes Problem, zwei Sprachen und Kulturen zu besitzen und sind kaum der Ansicht, daß Probleme existieren, die durch ihre Zweisprachigkeit verursacht werden.

In bezug auf Frage 2 ist ein signifikanter Unterschied jedoch feststellbar: Probanden türkischer Orientierung zeigen die Absicht, mit ihrem künftigen Nachwuchs eher auf Türkisch als auf Deutsch kommunizieren zu wollen. Der Mittelwert für die Gruppe bikulturell orientierter Probanden beträgt $M=4.6$, der für Probanden mit türkischer Orientierung $M=5.3$.

Die nachfolgende Tabelle 8 wie auch Abbildung 16 zeigen die Mittelwerte zu den Fragen zur Zufriedenheit mit der Zweisprachigkeit und Bikulturalität.

Tabelle 8: Zufriedenheit mit der Zweisprachigkeit und Bikulturalität / Vergleich von Probanden unterschiedlicher kultureller Orientierung

Merkmal	Bikulturell orientiert (N=133)			Türkisch orientiert (N=370)			Vergleich der Gruppen (t-Test)	
	n	M	s	n	M	s	t-Wert	p-Wert
Frage 1: Zwei Sprachen, zwei Kulturen-ist das ein Problem für dich?	133	7,0	2,08	367	7,1	2,07	0,455	0,6496
Frage 2: Wenn du einmal Kinder hast: In welcher Sprache willst du mit ihnen sprechen	133	4,6	1,36	367	5,3	1,43	5,163	<0,0001 ***
Frage 3: Gibt es in deinem Leben Probleme, die durch deine Zweisprachigkeit verursacht wurden?	133	7,0	2,18	366	7,2	2,04	0,758	0,4488

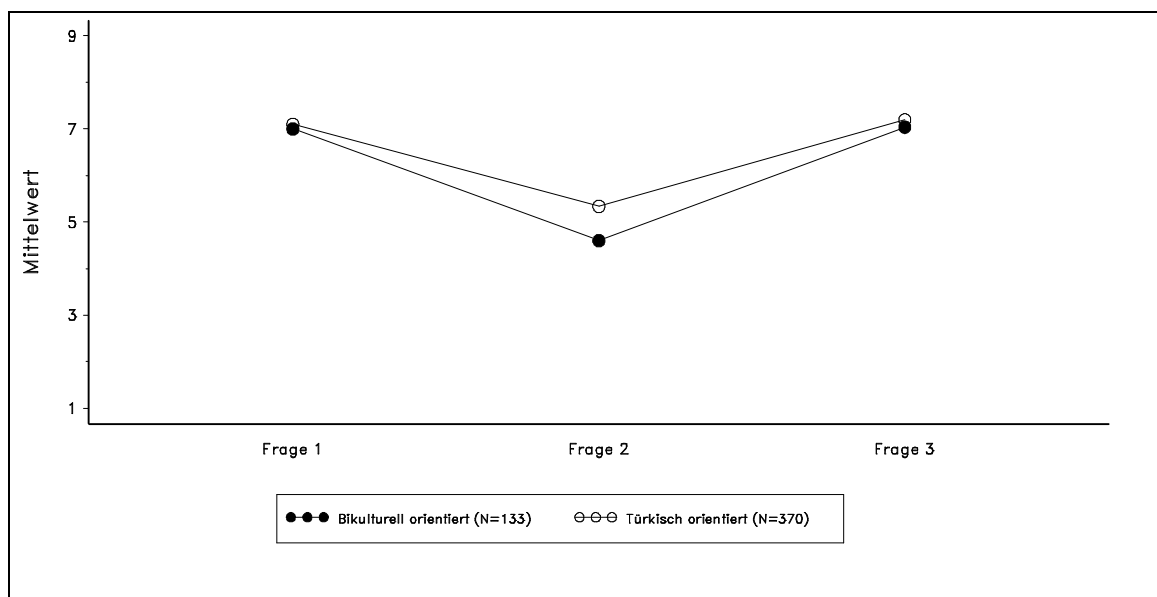


Abbildung 16: Mittelwertprofile zur Erhebungsebene „Zufriedenheit mit der Zweisprachigkeit und Bikulturalität“

Deutlicher zum Ausdruck kommt der Auffassungsunterschied der Probandengruppen hinsichtlich Fragebereich 2 durch die angegebenen Häufigkeiten (siehe Tab. 9): Während von beiden Gruppen annähernd genauso oft angegeben wird, mit den eigenen Kindern sowohl die türkische als auch die deutsche Sprache sprechen zu wollen (73.7% der bikulturell orientierten sowie 76.2% der türkisch orientierten Probanden), besteht hingegen ein größerer Unterschied zwischen denjenigen Personen, die angaben, mit dem Nachwuchs nur auf Deutsch zu kommunizieren (6% der bikulturell orientierten und 1.9 % der türkisch orientierten Probanden) und denen, die dieses nur

in türkischer Sprache tun wollen (1.5% der Personen bikultureller Orientierung sowie 7.8% der Befragten türkischer Orientierung).

Tabelle 9: Häufigkeitsverteilung zur Frage: „In welcher Sprache willst Du mit Deinen Kindern sprechen?“

Merkmal	Ausprägung	Bikulturell orientiert (N=133)		Türkisch orientiert (N=370)	
		n	%	n	%
Frage 2:					
Wenn Du einmal Kinder hast:					
In welcher Sprache willst Du mit ihnen sprechen?					
	deutsch	8	(6.0)	7	(1.9)
	2	3	(2.3)	4	(1.1)
	3	12	(9.0)	3	(0.8)
	4	6	(4.5)	11	(3.0)
	beide Sprachen	98	(73.7)	282	(76.2)
	6	0	(0.0)	7	(1.9)
	7	2	(1.5)	13	(3.5)
	8	2	(1.5)	11	(3.0)
	türkisch	2	(1.5)	29	(7.8)
	keine Angabe	0	(0.0)	3	(0.8)

Hypothese 5 kann damit nur teilweise bestätigt werden. Zwar zeigen die Probanden bikultureller Orientierung hinsichtlich ihrer bilingualen Sprachsituation keine größere Zufriedenheit als Probanden türkischer Orientierung, bekennen jedoch, mit den Nachkommen in einem bedeutenderen Umfang auf Deutsch kommunizieren zu wollen, als dies die Probandenschaft türkischer Orientierung zu tun beabsichtigt.

Teil III: Selbsteinschätzung der bilingualen Sprachbeherrschung

Hypothese 6:

Bei der Einschätzung ihrer türkischen Sprachkenntnisse bewerten sich türkisch orientierte Jugendliche besser als bikulturell orientierte.

Hypothese 7:

Bei der Einschätzung ihrer deutschen Sprachkenntnisse bewerten sich bikulturell orientierte Jugendliche besser als türkisch orientierte.

Die **Überprüfung von Hypothese 6 und 7** erfolgt in Gestalt folgender 9 Fragen:

1. In welcher Sprache fühlst Du Dich sicherer?
2. Wie korrekt sprichst Du Türkisch? (Grammatik, Wortschatz, Umgangssprache, Hochtürkisch)
3. Wie korrekt sprichst Du Deutsch? (Grammatik, Wortschatz, Umgangssprache, Hochdeutsch)
4. Wie gut kannst Du türkisch schreiben?
5. Wie gut kannst Du türkische Texte lesen und verstehen?
6. Wie gut kannst Du deutsch schreiben?
7. Wie gut kannst Du deutsche Texte lesen und verstehen?
8. Fällt Dir ein Wort manchmal nur auf Deutsch, aber nicht auf Türkisch ein?
9. Fällt Dir ein Wort manchmal nur auf Türkisch, aber nicht auf Deutsch ein?

Die Auskünfte der Probanden zu Frage 1 wurden anhand einer neunstufigen Antwortskala erhoben (siehe Abb. 16) und sämtliche Antwortalternativen für die Datenanalyse (siehe Abb. 7, Seite 87, Darstellungsteil 1: „Sprachgebrauch“) zahlenmäßig von 1 bis 9 kodiert.

1.) In welcher Sprache fühlst Du Dich sicherer?								
Ich fühle mich im Deutschen sicherer			in beiden Sprachen gleich sicher			Ich fühle mich im Türkischen sicherer		
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 17: Antwortskalierung zu Frage 1 „In welcher Sprache fühlst Du Dich sicherer?“ (Hypothesen 6 und 7)

Die Auskünfte der Probanden zu den Fragen 2 bis 7 wurden (ähnlich dem Schulnotensystem, Abb. 17) anhand einer sechsstufigen Antwortskala erhoben und für die Datenanalyse zahlenmäßig kodiert.

sehr gut	=1
gut	=2
befriedigend	=3
ausreichend	=4
nicht ausreichend	=5
gar nicht	=6

Abbildung 18: Antwortskalierung zu den Fragen 2 – 7 (Hypothesen 6 und 7)

Alle ermittelten Antwortdaten zu den vorgenannten neun Fragen wurden mit Hilfe des t-Tests überprüft. Die Auskünfte der Probanden zu den Fragen 8 bis 9 („Worteinfall“) wurden anhand einer neunstufigen Antwortskala erhoben und sämtliche Antwortalternativen für die Datenanalyse von 1 bis 9 kodiert (siehe Abb. 19).

sehr oft	oft	ab und zu			selten	nie		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 19: Antwortskalierung zu den Fragen 8 – 9 (Hypothesen 6 und 7)

Der Antwortinhalt auf die vorgenannten 9 Fragen zeigt folgendes Bild:

- Bei Frage 1 („Sprachsicherheit“) geben Probanden türkischer Orientierung signifikant häufiger an, sich in der türkischen Sprache sicherer zu fühlen, was für die Probanden bikultureller Orientierung nicht gilt.
- Bei Frage 2 („Korrektes Türkisch“) kommt die türkisch orientierte Probandenschaft in allen vier erfragten Teilbereichen (Grammatik, Wortschatz, Umgangssprache, Hochtürkisch) im Durchschnitt zu einer signifikant besseren Selbsteinschätzung ihrer Sprechkompetenz als die Gruppe bikulturell orientierter Probanden.
- Bei Frage 3 („Korrektes Deutsch“) schätzen sich die bikulturell orientierten Probanden in allen vier Teilbereichen (Grammatik, Wortschatz, Umgangssprache, Hochdeutsch) signifikant besser ein als Probanden türkischer Orientierung.
- Im Zusammenhang mit Frage 4 („Schreibqualität Türkisch“) und Frage 5 („Lese- und Verstehensqualität Türkisch“) geben im Durchschnitt Probanden türkischer Orientierung über sich eine bessere Selbsteinschätzung ab als der Probandenkreis bikultureller Orientierung. Bei Frage 6 („Schreibqualität Deutsch“) und Frage 7 („Lese- und Verstehensqualität Deutsch“) hingegen ist ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen nicht festzustellen.
- Im Zusammenhang mit Frage 8 („Worteinfall“) fällt bikulturell orientierten Probanden signifikant häufiger ein Wort in der deutschen, nicht aber in der türkischen Sprache ein, wohingegen umgekehrt (Frage 9) türkisch orientierten Probanden öfter ein Wort aus der türkischen, nicht aber eines aus der deutschen Sprache in den Sinn kommt.

Eine differenzierte und vollständige Übersicht des erfragten Datensatzes bietet die nachfolgende Tabelle 10.

Tabelle 10: Einschätzung der eigenen Sprachbeherrschung / Vergleich von Probanden unterschiedlicher kultureller Orientierung

Merkmal	Bikulturell orientiert (N=133)			Türkisch orientiert (N=370)			Vergleich der Gruppen (t-Test)	
	n	M	s	n	M	s	t-Wert	p-Wert
Frage 1: In welcher Sprache fühlst Du Dich sicherer?	133	3,9	2,22	366	5,8	2,32	8,308	<0,0001 ***
Frage 2a: Wie korrekt sprichst Du Türkisch? (Grammatik)	131	2,8	1,27	362	2,3	1,08	4,112	<0,0001 ***
Frage 2b: Wie korrekt sprichst Du Türkisch? (Wortschatz)	130	2,7	1,28	361	2,3	0,95	3,931	0,0001 ***
Frage 2c: Wie korrekt sprichst Du Türkisch? (Umgangssprache)	130	2,5	1,22	363	2,0	0,93	4,658	<0,0001 ***
Frage 2d: Wie korrekt sprichst Du Türkisch? (Hochtürkisch)	128	3,5	1,55	361	2,9	1,36	3,820	0,0002 ***
Frage 3a: Wie korrekt sprichst Du Deutsch? (Grammatik)	130	2,2	0,96	361	2,4	0,91	2,002	0,0459 *
Frage 3b: Wie korrekt sprichst Du Deutsch? (Wortschatz)	131	2,0	0,88	359	2,3	0,88	3,589	0,0004 ***
Frage 3c: Wie korrekt sprichst Du Deutsch? (Umgangssprache)	130	2,0	0,84	361	2,2	0,91	2,319	0,0208 *
Frage 3d: Wie korrekt sprichst Du Deutsch? (Hochdeutsch)	127	2,5	1,20	360	2,9	1,20	3,252	0,0012 ***
Frage 4: Wie gut kannst Du türkisch schreiben?	132	2,8	1,30	365	2,1	1,03	6,405	<0,0001 ***
Frage 5: Wie gut kannst Du türkische Texte lesen und verstehen?	132	2,7	1,21	367	2,0	1,03	6,458	<0,0001 ***
Frage 6: Wie gut kannst Du deutsch schreiben?	133	2,0	0,83	366	2,2	0,86	1,458	0,1454
Frage 7: Wie gut kannst Du deutsche Texte lesen und verstehen?	133	1,8	0,85	367	1,9	0,82	1,171	0,2423
Frage 8: Fällt Dir ein Wort manchmal nur auf Deutsch, aber nicht auf Türkisch ein?	133	3,3	1,81	366	4,0	1,84	3,416	0,0007 ***
Frage 9: Fällt Dir ein Wort manchmal nur auf Türkisch, aber nicht auf Deutsch ein?	133	5,2	2,02	367	4,4	1,88	4,344	<0,0001 ***

Die nachfolgende Abbildung 20 stellt zur Veranschaulichung der Ergebnisse die Mittelwertprofile der Antwortsätze zu den Fragen 2 bis 7 dar.

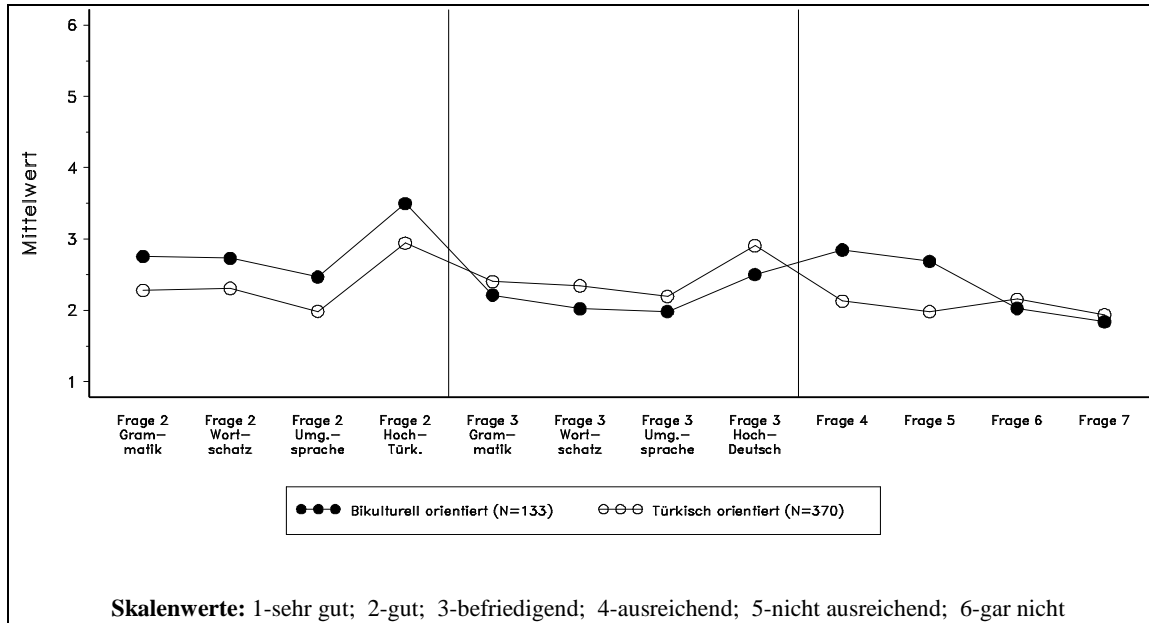


Abbildung 20: Mittelwertprofile zur Erhebungsebene „Einschätzung der eigenen Sprachbeherrschung“ (Fragen 2 -7)

Erläuterung zur Abbildung:

Bedeutung der Fragen: Frage 2: Wie korrekt sprichst Du Türkisch (Grammatik, Wortschatz, Umgangssprache, Hochtürkisch)?; Frage 3: Wie korrekt sprichst Du Deutsch (Grammatik, Wortschatz, Umgangssprache, Hochdeutsch)?; Frage 4: Wie gut kannst Du türkisch schreiben?; Frage 5: ...türkische Texte lesen und verstehen?; Frage 6: ...deutsch schreiben? Frage 7: ...deutsche Texte lesen und verstehen?.

Hypothese 6 findet mit den oben dargestellten Antwortergebnissen eindeutig Bestätigung.

Für **Hypothese 7** trifft gleiches nur zum Großteil zu.

Die Ergebnisse der Hypothesenprüfung lassen sich in der Übersicht wie folgt zusammenfassen:

Hypothese 1 findet eindeutige Bestätigung.

Hypothese 2 findet eindeutige Bestätigung.

Hypothese 3 findet eindeutige Bestätigung.

Hypothese 4 findet zu einem Großteil Bestätigung.

Hypothese 5 findet nur teilweise Bestätigung.

Hypothese 6 findet eindeutige Bestätigung.

Hypothese 7 findet zu einem Großteil Bestätigung.

7 Diskussion und Ausblick

Der nachstehende Diskussionsteil gibt eine Zusammenfassung aller bislang dokumentierten Untersuchungsbefunde und Arbeitsergebnisse, die rückbezüglich wesentlicher theoretischer Ausführungen zum allgemeinen Forschungsstand in einer sich anschließenden Gesamtschau interpretiert und bewertet werden, worauf hin der Ausblick auf mögliche künftige Forschungsfragen nach dem Gesamtfazit die Dissertationsstudie beschließt.

Als ein bedeutender Integrationsfaktor bei der Eingliederung türkischer Jugendlicher in das gesellschaftliche Gesamtgefüge Deutschlands wird in Sozialwissenschaften und Politik nach aktuellen Beobachtungen der Erwerb von deutschen Sprachkenntnissen angesehen. Gegen diese Erkenntnis indes stand der bis in die 1990er Jahre hinein von zahlreichen Sozialwissenschaftlern vertretene Auffassungsstandpunkt, sowohl den Synchronerwerb von zwei Sprachen wie auch das Aufwachsen in zwei Kulturkreisen als Problem wahrnehmen zu müssen. Die zentrale Annahme in diesem Zusammenhang lautete, daß praktizierte Bilingualität Identitätskonflikte begünstige, eine Entwicklung in diese Richtung – was insbesondere auch für den Aspekt Zweisprachigkeit gelte – ja geradezu zwangsläufig sei: das simultane Erlernen zweier Sprachen habe auf den Spracherwerb jugendlicher Migranten einen allgemein negativen Einfluß bzw. führe bei einem Teil dieser Jugendlichen am Ende dieses Prozesses zum Malus „doppelter Halbsprachigkeit“.

Die in dieser Weise von Politik und Gesellschaftsöffentlichkeit geführten Diskussionsdebatten um die deutsche Sprachbeherrschung der in Deutschland lebenden türkischen Kinder und Jugendlichen stellten für mich die Initialzündung dar, wissenschaftlich der Frage nachzugehen, ob und inwieweit zwischen dem bilingualen Sprachverhalten dieser Personengruppe und deren Integrationsmodus innerhalb der deutschen Gesamtgesellschaft ein Zusammenhang besteht. Der Umstand, daß in der politischen Meinungsauseinandersetzung die Auslegung diesbezüglicher Integrationsbegriffe von der jeweiligen politischen Zielausrichtung bestimmt ist, machte es notwendig, den Terminus „Integration“ in seiner wissenschaftlichen Dimension zu umreißen.

Unter dem Begriff Integration wurde für die vorliegende Dissertation mit Esser (2006a) als *soziale* Integration daher

„(...) die *Inklusion* (bzw. *Exklusion*) von *Akteuren* in ein bestehendes soziales System, etwa eine Bildungseinrichtung oder eine berufliche Tätigkeit in einem Betrieb, und daran anschließend dann die gleiche oder ungleiche *Verteilung* von Merkmalen bei *Aggregaten* bzw. *Kategorien* von Akteuren verstanden, etwa beim Einkommen nach ethnischer Zugehörigkeit.“ (Esser 2006a, S.7)

Bezogen auf den konkret erhobenen Untersuchungszusammenhang dieser Forschungsstudie ist damit die Inklusion türkischer Jugendlicher in die sozialen Handlungsbereiche Schule, Familie sowie Freundschaftsgruppe gemeint, wobei die Gesamtheit aller derartiger sozialer Schaffens- und Lebensbereiche Deutschlands mit dem Begriff „deutscher Kulturraum“ belegt wird. Da nach empirischen Erfahrungswerten die vollständige Integration türkischer Jugendlicher in deutsche Lebensverhältnisse (sprich: die kulturelle *Assimilation*) eher eine Seltenheit darstellt, wurden für diese Untersuchung diejenigen Jugendlichen mit *bikultureller* Ausrichtung, die also sowohl der Integration in deutsche wie auch in türkische „soziale Systeme“ unterliegen, mit solchen türkischen Jugendlichen *monokulturellen* Zuschnitts verglichen, die fast ausschließlich in die eigenethnische Gruppe integriert sind.

Bei näherer Ausdifferenzierung der Fragestellung bestand das Forschungsinteresse nun insbesondere darin, zu ergründen, ob und inwieweit bei in Deutschland lebenden türkischen Jugendlichen zwischen ihrem Sprachgebrauch, ihrer emotionalen Sprachpräferenz wie auch der Selbsteinschätzung ihrer bilingualen Sprachbeherrschung und ihrem jeweiligen sozialen Integrationsgrad in den deutschen Kulturraum Beziehungszusammenhänge existieren. Da seitens der sozialwissenschaftlichen Forschung bis dato keine adäquate Theorie aufgeboten werden konnte, die auf diesen spezifischen Themenkontext geschlossen Bezug nimmt, war es erforderlich, unter Zuhilfenahme bestimmter Basiserkenntnisse aus der Integrationsforschung die in dieser Hinsicht maßgebenden Fragestellungen und Hypothesen mit den dazugehörigen Begriffsdefinitionen selbst zu entwickeln.

Ausgangspunkt für die Konstruktion des Begriffsterminus „*kulturelle Orientierung*“, der eine empirische Meßgröße des sozialen Integrationsmodus türkischer Jugendlicher in Deutschland darstellt und über den es schließlich möglich wird, die für diese

Forschungsstudie ausgewählten Studienprobanden in die Gruppen bikultureller bzw. monokulturell türkischer Orientierung einteilen zu können, bildete Essers Typenmodell zur sozialen Integration ausländischer Migranten, in welchem die *Mehrfachintegrierten* (bei doppelter sozialer Integration in die Aufnahme- und Herkunftsgesellschaft) zusammen mit den *Segmentierten* (mit ihrer alleinigen Integration in die ethnische Gemeinschaft bzw. Herkunftsgesellschaft unter vollständigem Ausschluß der Aufnahmegesellschaft) die analogen Typgruppierungen zu den beiden hier untersuchten Probandengruppen darstellen. Ebenso zielführend war Essers grundlegende Charakterisierung der Bedeutung von Sprache, so wie sie sich seiner Lesart zufolge in Verbindung mit der Sozialintegration von Zuwanderern in die Aufnahmegesellschaft zeigt:

„Die Sprache ist (...) Teil der kulturellen Dimension der sozialen Integration. Sie hat aber über die kulturelle Dimension hinausgehend enge Beziehungen zur Aufnahme sozialer Kontakte [im Aufnahmeland] und zur emotionalen Identifikation [mit dem Aufnahmeland] und alle drei Aspekte bedingen sich gegenseitig. Besonders bedeutsam ist die Sprache dann aber in ihrer Funktion für die strukturelle Integration, nämlich als Teil des Humankapitals eines Akteurs und darüber vermittelt in ihrer Funktion bei der Platzierung im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt.“ (Esser 2006a, S. 8)

Keine Hinweise konnten Esser wie auch die sozialwissenschaftliche Forschung insgesamt bis dato auf die Frage geben, wie sich bei Migranten der ungesteuerte natürliche Erwerb zweier Sprachen im einzelnen genau gestaltet – einheitliche Theorien existieren auch zu diesem Themenkomplex nicht. Einigkeit besteht offenkundig wohl nur in dem Punkt, daß beim natürlichen Erwerbsprozeß zweier Sprachen ganz unterschiedliche Bedingungsfaktoren eine Rolle spielen, so z.B.

„(...) die *Motivation*, erlebt oder erwartet in Form der Assoziation mit (primären) Verstärkern“, oder auch „die *Gelegenheiten* des Lernens, messbar an den Häufigkeiten eines Zugangs zu entsprechenden Verstärkungen aus der Umgebung.“ (Esser 2006a, S. 16)

Informelle Gespräche mit zweisprachig aufgewachsenen türkischen Migranten im Vorfeld der wissenschaftlichen Themenrecherche zeigten, daß diejenigen Personen, die sich häufig mit deutschen Gesellschaftskontakten umgaben, die Kompetenzen in der deutschen Sprache auf Nachfrage für sich selber günstiger einschätzten, als die Gruppe türkischer Bürger, bei denen Kontakte in dieser Richtung kaum zu verzeichnen waren. Dieser Sachverhalt nährte die Vermutung, nicht der Erwerb der deutschen Sprache allein und an sich stelle die Voraussetzung einer erfolgreichen

Sozialintegration dar, sondern umgekehrt die soziale Einbettung in das kulturelle Lebensumfeld der deutschen Aufnahmegesellschaft biete türkischen Migranten die Bedingungen für einen entsprechend positiven Vollzug bei der Aneignung der deutschen Sprache.

Die Angaben der Gesprächspersonen zur Häufigkeit ihrer realisierten deutschen oder aber türkischen Gesellschaftskontakte und ihre Einschätzungen hinsichtlich ihrer Sprachkenntnisse in der deutschen bzw. türkischen Sprache führten zu der Annahme, daß das kulturelle Umfeld, in dem türkische Migrantenkinder und -jugendliche aufwachsen, im Kontext zu ihrem bilingual deutsch-türkischen Sprachverhalten stehen muß. Für die Analyse der Migrationsdiskussion bedeutete dieses den Beginn einer Perspektivenumkehr, deren Betrachtungseinseitigkeit sich bei der Frage um die Beziehungsauswirkungen zeigt, die Zweisprachigkeit bzw. der bilinguale Spracherwerb auf die „kulturelle Identität“ türkischer Migranten und damit auf ihre soziale Integrationssituation angeblich erzielen. Die Verfolgung der möglichen gegenläufigen Blickrichtung in Gestalt der Frage etwa, welchen Einfluß das kulturelle Umfeld, die soziale Befindlichkeit, die „kulturelle Identität“ von Migranten auf deren bilinguale Sprachsituation nimmt, konnte in den vorliegenden Textquellen nicht ausfindig gemacht werden.

Für einen längeren Zeitraum war noch davon auszugehen, auf der Basis der vorgenannten Begriffe Fragestellungen in der zuletzt genannten Weise formulieren zu können, doch förderte eine systematische Durchsicht des sozialwissenschaftlichen Forschungsschrifttums immer deutlicher die Erkenntnis zu Tage, daß der Terminus der „*kulturellen Identität*“ aus zwei Gründen kein Bestandteil stringenter Erörterung der Beziehungsauswirkungen zwischen Sozialintegration und dem Sprachverhalten türkischer Migranten sein konnte. Ein wesentlicher Grund bestand in der „konzeptionelle(n) und theoretische(n) Unklarheit“ (Schnell/Hill 1990), die von dem Begriff ausgeht, ein weiterer betraf die Komplexität seiner Komponenten „*Selbstbild und Fremdbild*“. Dieses hätte bei den Migrantenjugendlichen ermittelt werden müssen, wobei die damit verbundene immense Datenfülle dann jedoch im Rahmen dieser Forschungsstudie dann nicht mehr zu beherrschen gewesen wäre. Die Lösung dieses Problems lag in der Schaffung der Begriffskonstruktion „*kulturelle Orientierung*“, die als alternative empirische Meßgröße zu ihrem fragwürdigen Pendant der „*kulturellen Identität*“ nicht nur den Intensitätsgrad der sozialen Integration türkischer Migranten in Deutschland differenziert und damit nachvollziehbar abzubilden weiß, sondern auch

hinsichtlich des Datenumfangs auf die *Selbstzuschreibungen* von bikulturell orientierten sowie monokulturell türkisch orientierten Probandengruppen beschränkt bleibt.

Die *Definition* der Begriffseinheit „*kulturelle Orientierung*“ wurde zum einen auf der Basis aktuell gültiger Kulturdefinitionen der Sozialpsychologie, der Kulturpsychologie wie auch der interkulturellen Pädagogik bestimmt, sowie unter Beigabe weiterer sozialwissenschaftlicher Bezüge: So wurde für diese Forschungsstudie der Begriff „*Kultur*“ als ein „spezifisches, im sozialen Lebensalltag einer Bevölkerungsgesellschaft verhaftetes Handlungsfeld“ definiert, das „sich aus den von ihnen genutzten bzw. geschaffenen Objekten, Institutionen, Normen und Werten zusammensetzt.“ Sämtliche auf diesem Handlungsfeld tätigen Akteure verrichten in einem solchen Sinne „öffentliche wie private Gruppen- bzw. Einzelaktivitäten in den jeweils dafür vorgesehenen Institutionen.“ (siehe S. 30)

Ist mit dem Begriff „*Orientierung*“ zunächst ganz generell die „Standort- und Lagebestimmung“ menschlicher Individuen innerhalb eines mehrdimensionalen Raumes gemeint, so wird unter „*kultureller Orientierung*“ die „*geistige Selbstverortung*“ von Akteuren einer Bevölkerungsgruppe in ihren „kulturspezifischen Handlungsfeldern“ verstanden. In der Integrationsforschung lassen sich folgende Handlungsfelder, die im Hinblick auf die Sozialintegration türkischer Migranten in Deutschland als zentral eingestuft werden, finden:

- Handlungsfeld „*Glauben und Religion*“:
(Thema: Religionszugehörigkeit und Religionsausübung)
- Handlungsfeld „*Nationalidentität*“:
(Thema: Zugehörigkeitsgefühl zur ethnischen Gruppe)
- Handlungsfeld „*Sozialbeziehungen*“:
(Thema: Freundschaft und (antizipiertes) Heiratsverhalten)
- Handlungsfeld „*Mediennutzung*“:
(Thema: Rezeption von Fernsehen, Musik, Presse, Internet etc.) sowie
- Handlungsfeld „*Lebensplanung*“:
(Thema: Zukunftsorientierung)

Der Terminus „*Zweisprachigkeit*“, neben der Begriffseinheit der „*kulturellen Orientierung*“ zweites wesentliches Begriffselement im Thementitel dieser

Dissertationsstudie, wurde mit Oksaar (2003) definiert als „die Fähigkeit eines Individuums, hier und jetzt zwei (...) Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und ohne weiteres von der einen Sprache in die andere umzuschalten, wenn die Situation es erfordert.“ (Oksaar 2003, S. 31)

Den historischen Grund für die *Auswahl* der *Probanden* aus dem *Bereich Schule* bildeten die mehrjährigen Erfahrungen, die sich für mich, die Autorin, in der Hausaufgabenbetreuung von türkischen Schülern ergeben hatten. In Auseinandersetzung mit vielfältigen Themenstellungen wurde die Erkenntnis offensichtlich, daß inhaltliche Verstehensprobleme des überwiegend von Haupt- und Gesamtschulen stammenden Schülerklientels, die sich im Zuge der Hausaufgabenbearbeitung ergaben, in hohem Maße auf Kenntnisdefizite in der deutschen Sprache zurückzuführen sind. Im Wissen um die Selbstbeurteilungen, die, wie bereits angesprochen, in informellen Gesprächen junge türkische Erwachsene über ihre deutschen Sprachkompetenzen abgegeben hatten (stets in Relation zu ihren erlangten deutschen Gesellschaftskontakten), war damit meinerseits das Interesse geboren, dem zwischen Zweisprachigkeit und dem sozialen Umfeld von Migranten offenbaren Beziehungsproblem systematisch-wissenschaftlich nachzuspüren.

Aus wissenschaftspraktischer Sicht waren die Gründe, die Schuleinrichtungen in das Zentrum wissenschaftlicher Datenerhebung zu stellen, inhaltlicher aber auch erhebungstechnischer Natur: Inhaltlich betrachtet stellen, im Gegensatz zu anderen sozialen Handlungsbereichen in Deutschland, nur die Schulen den regelmäßigen täglichen Versammlungspunkt für *alle* türkischen Jugendliche dar (gleich welcher „kultureller Orientierung“), sich für ihre spätere Zukunft grundlegende Fähigkeiten und Wissensbestände aneignen zu können. Sie tun dies *nur am Ort Schule* ausnahmslos alle unter ausschließlichem Gebrauch der deutschen Sprache, die als Verkehrssprache im kulturellen Orientierungsraum Deutschland ein besonderes soziales Interaktionsinstrument für sie darstellt. Erhebungstechnisch besehen existiert innerhalb des Kulturraumes Deutschland kein anderer ethnischer Konzentrationspunkt, an dem türkische Jugendliche jedweder kultureller Orientierungseinstellung zeitgleich erreicht werden können, um Forschungsdaten in großem Umfang von ihnen abfragen zu können.

Die Klassifizierung der Probanden in die Merkmalskategorien „bikulturelle Orientierung“ und „türkische Orientierung“ geschah auf dem Wege statistischer Ableitung unter Einsatz des Fragebogens. Hierfür wurde bei den Probanden anhand

von 17 Fragen („Items“) zunächst das Verhalten in den Handlungsfeldern „Glauben und Religion“, „Nationalidentität“, „Sozialbeziehungen“, „Mediennutzung“, und „Lebensplanung“ ermittelt, wobei die auf einer Zahlenskala liegenden Antwortmöglichkeiten auf die Merkmalspole bikultureller bzw. türkischer Orientierung hin ausgerichtet waren. Die Orientierungshaltung der Einzelprobanden (sprich: deren „Selbstverortung“ in deutsche bzw. türkische Handlungsfelder hinein) bestimmte sich nach einer solchen Vorgehensweise aus der Addition aller den Einzelantworten zugrundeliegenden Zahlenwerte in Gestalt des für sie gültigen Summenscores. Die Merkmalsverwendung „bikulturell“ und „türkisch“ entspricht den in der Identitätsforschung gleichermaßen favorisierten Bezeichnungen (vgl. z.B. Abalı 2000; Koliander-Bayer 1998; Polat 1998; Schrader u.a. 1979) (siehe auch Kapitel 3.1.4 und 5.3).

Die Erfassung der Korrelation zwischen Sprachverhalten und kultureller Orientierung der Probandengruppen vollzog sich in der Überprüfung der Hypothesen zu den Untersuchungsbereichen in Teil III des Fragebogens: „Sprachgebrauch“, „Emotionale Sprachpräferenz“ sowie „Selbsteinschätzung der bilingualen deutsch-türkischen Sprachbeherrschung“.

Die Auskünfte von türkischen Migranten zu ihrem Sprechverhalten in der Vorphase der wissenschaftlichen Untersuchung nahmen dabei die Formulierung der im Anschluß daran entwickelten Hypothesen vorweg.

Die Zusammenfassung dieser Erhebung in Deutschland wird nun nachstehend dargestellt.

Untersuchungsbereich I : „Sprachgebrauch“

Ergebniszusammenfassung zu Hypothese 1:

Türkisch orientierte Jugendliche denken signifikant häufiger in der türkischen Sprache als bikulturell orientierte.

- Bei türkisch orientierten Jugendlichen läuft der Denkprozeß während der Sprachkommunikation mit Lehrern, Eltern, Geschwistern oder auch mit deutsch oder türkisch sprechenden Jugendlichen mit größerer Häufigkeit in der türkischen Sprache ab, wohingegen sich dieser

Vorgang bei bikulturell orientierten Jugendlichen eher in der deutschen Sprache vollzieht.

- Beide Probandengruppen handeln beim Ausstoß von Flüchen und während des Traumvorgangs im allgemeinen eher gemischtsprachig, wobei jedoch innerhalb dieser Sprachkontexte signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen feststellbar sind, Jugendliche türkischer Orientierung zeigen eine leichte Tendenz zur türkischen Sprache und bikulturell orientierte Jugendliche eher zur deutschen Sprache.
- Während einfacher Rechenoperationen realisieren sich bei den Jugendlichen beider Gruppen die Denkprozesse im allgemeinen in der deutschen Sprache, wobei Jugendliche türkischer Orientierung dabei eine signifikant höhere Tendenz zur türkischen Sprache zeigen.
- Jugendliche beider Probandengruppen verrichten ihre Gebete bei signifikanten Unterschieden zwischen beiden Gruppen prinzipiell in der türkischen bzw. der arabischen Sprache.

Ergebniszusammenfassung zu Hypothese 2:

Türkisch orientierte Jugendliche sprechen mit zweisprachigen türkischen Menschen signifikant häufiger Türkisch als bikulturell orientierte.

Die Antwortdaten der Forschungsprobanden bestätigen in vollem Umfang die Aussage von Hypothese 2.

Ergebniszusammenfassung zu Hypothese 3:

Türkisch orientierte Jugendliche bevorzugen beim Gespräch über für das Jugendalter wichtige Themen signifikant häufiger die türkische Sprache als bikulturell orientierte.

Nach den ermittelten Antwortergebnissen geben bei der Gesprächsdiskussion über die für das Jugendalter wichtigen Themenkreise „Schule und Beruf“, „Arbeit und Geld“, „Ängste und Hoffnungen“, „Religion und Glauben“, „Liebe und Freundschaft“ sowie „Sex“ Jugendliche türkischer Orientierung signifikant häufiger der türkischen Sprache den Vorzug, als Jugendliche bikultureller Orientierung.

Ergebnisinterpretation Untersuchungsbereich I : „Sprachgebrauch“:

Das von den Probanden beider Gruppen bekundete Sprachverhalten unterscheidet sich nicht nur nach deren kultureller Orientierung, sondern auch nach der Konstellation der jeweiligen Kommunikationssituation, also nach vorhandener bilingualer Sprachkompetenz der anwesenden Kommunikationspartner, sowie nach der Art des Gesprächsthemas, welches zum jeweiligen Gesprächszeitpunkt gerade Gegenstand der Diskussion ist (diese Unterschiede müßten jedoch noch hinsichtlich ihrer Signifikanz überprüft werden).

Untersuchungsbereich II : „Emotionale Präferenz der Sprachen“

Ergebniszusammenfassung zu Hypothese 4:

Türkisch orientierte Jugendliche bevorzugen emotional häufiger die türkische Sprache als bikulturell orientierte.

- Jugendliche türkischer Orientierung bezeichnen signifikant häufiger (94,9%) Türkisch als ihre Muttersprache, als Jugendliche bikultureller Orientierung (88%). Keine Gruppenunterschiede existieren dagegen bei der Frage um den Besuch des Türkischunterrichts.
- Jugendliche bikultureller Orientierung bekunden, weniger gern türkisch zu sprechen, als dies türkisch orientierte Jugendliche tun, wohingegen umgekehrt Jugendliche türkischer Orientierung angeben, weniger gern deutsch zu sprechen, als Jugendliche bikultureller Orientierung.
- Türkisch orientierte Jugendliche messen dem Erlernen der türkischen Sprache einen höheren Stellenwert bei, als Jugendliche bikultureller Orientierung.
- Türkisch orientierte Jugendliche betrachten es für ihre spätere Lebenszukunft als wichtiger, die türkische Sprache gut zu beherrschen, als dieses Jugendliche bikultureller Orientierung tun.
- Keine Unterschiede sind hinsichtlich der Frage festzustellen, wie wichtig denn eine gute Beherrschung der deutschen Sprache für die persönliche Zukunft sei, was von beiden Probandengruppen als sehr wichtig erachtet wird.

Ergebniszusammenfassung zu Hypothese 5:

Bikulturell orientierte Jugendliche sind mit ihrer zweisprachigen Situation zufriedener als türkisch orientierte.

Zwar empfinden es die Jugendlichen beider Probandengruppen im Durchschnitt als nicht problematisch über einen zweisprachigen bzw. bikulturellen Lebenshintergrund zu verfügen; jedoch hegen Jugendliche türkischer Orientierung signifikant häufiger, als Jugendliche bikultureller Orientierung die Absicht, im Falle künftigen Kinderbesitzes mit dem Nachwuchs in der türkischen Sprache kommunizieren zu wollen.

Ergebnisinterpretation Untersuchungsbereich II : „Emotionale Präferenz der Sprachen“

Obgleich beide Probandengruppen sich mit ihrer bilingualen Lebenssituation zufrieden zeigen, bekunden Jugendliche türkischer Orientierung, bei der sprachlichen Kommunikation mit ihrem sozialen Umfeld emotional häufiger der türkischen Sprache den Vorzug zu geben und auch künftig in einem stärkeren Ausmaß die türkische Sprache gebrauchen zu wollen, als Jugendliche bikultureller Orientierung. Zugleich wird jedoch von Jugendlichen türkischer Orientierung, auch wenn diese im alltäglichen Sprachgebrauch rein gefühlsmäßig eher der türkischen Sprache zuneigen, die Wichtigkeit des deutschen Spracherwerbs für ihre persönlichen Zukunftsgeschehnisse anerkannt. Dieser vordergründige Verhaltenswiderspruch kann dahingehend interpretiert werden, daß Jugendliche türkischer Orientierung sich zwar einerseits der Bedeutsamkeit der deutschen Sprache in Schlüsselsituationen ihres Lebensalltags bewußt sind, andererseits aber nicht, so wie dies für bikulturell orientierte türkische Jugendliche gilt, über genügend alltagspraktische Möglichkeiten und Gelegenheiten außerhalb der Schule zum Erlernen und zur Gebrauchsanwendung der deutschen Sprache verfügen, und darüber hinaus auch nicht die Motivation besitzen, Deutsch in einem intensiveren Ausmaß als bisher zu gebrauchen, da monokulturell türkisch orientierte Jugendliche ihrer Lebensanschauung gemäß der deutschen Sprache ganz prinzipiell eine wesentlich geringere Bedeutung beimessen, wie der von ihnen bekannten Muttersprache Türkisch.

Untersuchungsbereich III : „Selbsteinschätzung der bilingualen Sprachbeherrschung“

Ergebniszusammenfassung zu Hypothese 6:

Bei der Einschätzung ihrer türkischen Sprachkenntnisse bewerten sich türkisch orientierte Jugendliche besser als bikulturell orientierte.

- Jugendliche türkischer Orientierung verspüren in der türkischen Sprache eine größere Sprachsicherheit, als in der deutschen Sprache und umgekehrt fühlen sich Jugendliche bikultureller Orientierung in der deutschen Sprache sicherer.
- Demzufolge gelangen bei der Einschätzung ihrer türkischen Sprachkenntnisse Jugendliche türkischer Orientierung in den Bereichen Grammatik, Wortschatz, Umgangssprache und Hochtürkisch zu einem besseren Resultat, als Jugendliche bikultureller Orientierung und auch die Beurteilung der Lese- und Schreibkompetenz im Türkischen fällt bei türkisch orientierten Jugendlichen besser aus, als bei Jugendlichen bikultureller Orientierung.

Ergebniszusammenfassung zu Hypothese 7:

Bei der Einschätzung ihrer deutschen Sprachkenntnisse bewerten sich bikulturell orientierte Jugendliche besser als türkisch orientierte.

Bei der Bewertung ihrer Türkischkenntnisse kommen Jugendliche türkischer Orientierung zwar zu einer deutlich besseren Selbsteinschätzung als Jugendliche bikultureller Orientierung, doch bei der Einschätzung ihrer deutschen Sprachkenntnisse unterscheiden sich beide Probandengruppen nicht in *allen* Bereichen der Sprachbeherrschung signifikant voneinander:

- Unterschiede zwischen Jugendlichen bikultureller und türkischer Orientierung ergeben sich im Bereich Wortschatz, in der Beherrschung des Hochdeutschen, in der Grammatikbeherrschung und der Umgangssprache. Im Bereich des Schreibens und des Leseverständnisses lassen sich hingegen keine signifikanten Gruppendivergenzen feststellen.

- Jugendlichen bikultureller Orientierung fällt während des Sprachgeschehens häufiger, als dies bei türkisch orientierten Jugendlichen der Fall ist, ein bestimmtes Wort nur auf Deutsch, nicht aber auf Türkisch ein, was in umgekehrter Weise auch auf türkisch orientierte Jugendliche zutrifft, die mit größerer Häufigkeit auf ein Wort aus der türkischen Sprache, nicht aber auf eines aus der deutschen Sprache zurückzugreifen imstande sind.

Ergebnisinterpretation Untersuchungsbereich III : „Selbsteinschätzung der bilingualen Sprachbeherrschung“

Von beiden Probandengruppen werden entsprechend ihrer gegensätzlichen sprachlichen Alltagspraxis die Leistungskompetenzen in der *türkischen Sprache* jeweils unterschiedlich bewertet: Türkische Jugendliche, die sich in ihrem Lebensalltag ganz überwiegend in türkischen Kulturbezirken aufhalten, fühlen sich in der türkischen Sprache nicht nur sicherer, sondern schätzen auch ihre Kompetenzen im Türkischen besser ein, als diejenigen türkischen Jugendlichen, die sich in Deutschland sowohl in türkischen wie auch in deutschen Kulturzonen bewegen.

Ein auf den ersten Blick gegensätzliches Erhebungsergebnis hat sich in bezug auf die Kompetenzeinschätzung beider Probandengruppen hinsichtlich der *deutschen Sprache* ergeben: Zwar sind bei der selbsteingeschätzten korrekten mündlichen Sprachbeherrschung (Wortschatz, der Beherrschung des Hochdeutschen, der Grammatik und der Umgangssprache) zwischen bikulturell und monokulturell türkisch orientierten Jugendlichen signifikante Unterschiede feststellbar, beim Schreiben und beim Leseverständnis hingegen lassen sich in der Selbsteingeschätzung signifikante Unterschiede nicht nachweisen. Interpretieren läßt sich dieser scheinbar widersprüchliche Sachverhalt jedoch wie folgt: Da der deutsche Sprachwortschatz von türkischen Jugendlichen in Deutschland zu einem ganz überwiegenden Teil außerhalb des Handlungsfeldes Schule erworben wird, hängt bei türkischen Jugendlichen das Erreichen dieser Kompetenz von deren Aufenthalt innerhalb solcher sozialer Handlungsfelder ab, die definitiv von der Dominanz deutscher Sprachakteure bestimmt sind.

Entweder waren sich die Probanden zum Befragungszeitpunkt bei ihren Selbstauskünften dieses Umstands bewußt, oder aber ihre Kenntnisse in den genannten

Bereichen weisen tatsächlich objektive Leistungsunterschiede auf. Die deutsche Hochsprache wird, so die Vermutung, von türkischen Jugendlichen ganz generell als eine besonders schwer zu erlernende Materie eingestuft, so daß bikulturell orientierte Jugendliche mit größerer sprachpraktischer Bezugshäufigkeit zur deutschen Sprache ihre Kenntnisse im Hochdeutschen besser bewerten, als monokulturell türkisch ausgerichtete Jugendliche, denen die Zugangsmöglichkeiten zu sozialen Handlungsfeldern mit deutscher Sprachdominanz außerhalb des Handlungsfelds Schule verwehrt bleiben. Die Tatsache, daß sich demgegenüber der Kenntniserwerb im Schreiben und beim Leseverständnis mehr in Abhängigkeit vom schulischen Lernen der Jugendlichen vollzieht, die sich samt und sonders an ein und derselben Schule aufhalten, bietet eine schlüssige Erklärung in bezug auf die Frage, weshalb es zwischen bikulturell und türkisch orientierten Probandengruppen zu Unterschieden bei der Selbsteinschätzung in den zuletzt erfragten Sprachbereichen nicht kommt.

Gesamtfazit und Ausblick

Die Antwortdaten der 503 untersuchten türkischen Studienprobanden dieser Dissertationsstudie lassen die Annahme plausibel erscheinen, daß zwischen der kulturellen Orientierungshaltung der in Deutschland lebenden türkischen Jugendlichen (sprich: deren Selbstverortung in den Handlungsfeldern ihres sozialen Lebensalltags) und dem Gebrauch, der emotionalen Präferenz wie auch deren auf Selbsteinschätzung beruhender Beherrschung von türkischer und deutscher Sprache ein innerer Zusammenhang besteht:

Sowohl der Kenntniserwerb in der deutschen, wie auch der in der türkischen Sprache erfolgt bei den Jugendlichen auf dem Wege von Interaktionen, d.h. in Form eines prozessualen Austausches von Sprachhandlungen durch den fortwährenden *Gebrauch der beiden Sprachen* Türkisch und Deutsch. Insofern erscheint es (ungeachtet individueller und biologischer Bedingungen) folgerichtig, daß – so *These 1* – türkische Jugendliche mit einer überwiegenden Verweildauer in türkischen Handlungsfeldern (realisiert beispielsweise über die Freizeitgestaltung im ausnahmslos türkischen Freundeskreis oder auch durch die Nutzung vornehmlich türkischer Fernseh-, Rundfunk- und Presse Medien) häufiger die türkische Sprache gebrauchen, als demgegenüber diejenigen türkischen Jugendlichen, die aufgrund gesteigerter Kontaktgelegenheiten in deutsche Handlungsfelder hinein, eine vermehrte

Sprachpraxis in der deutschen, nicht aber in der türkischen Sprache erwerben, und sich damit also nicht gleichermaßen stark die Kenntnisse in *beiden* Sprachen entwickeln.

Die unterschiedliche Orientierung türkischer Jugendlicher in deutsche und/oder türkische Handlungsfelder hinein steht überdies in sichtbarer Beziehung zur *emotionalen Präferenz der Sprachen*:

Monokulturell türkisch orientierte Jugendliche – so *These 2* – geben in alltäglichen Kommunikationssituationen (was bedingt sein kann durch das nationale Zugehörigkeitsgefühl oder auch durch eine enge emotionale Bindung zu türkisch sprechenden Menschen) rein gefühlsmäßig häufiger der türkischen Sprache den Vorzug, als türkische Jugendliche bikultureller Orientierung, wie umgekehrt die deutsche Sprache emotional häufiger von Jugendlichen bikultureller Orientierung bevorzugt wird, als von Jugendlichen monokulturell türkischer Orientierung. Bezieht man in diesen Deutungskontext den von beiden Orientierungsgruppen praktizierten Sprachwechsel („Code-Switching“) in laufenden Gesprächen mit ein, so bieten die erhobenen Antwortdaten bei den Probanden Anlaß zu der Annahme, daß das freie Hinundherschalten zwischen den Sprachen in den meisten Fällen nicht als Zeichen mangelnder Beherrschung der beiden Sprachen zu betrachten ist, sondern vielmehr als Ausdruck eines motivationsbedingten Interaktionsverhaltens, welches seitens der Jugendlichen sowohl nach den Vereinbarkeiten und Erfordernissen mono- bzw. bilingualer Sprachkapazitäten ihrer Kommunikationspartner wie auch nach der Beschaffenheit der Kommunikationssituation insgesamt in jeweils unterschiedlichem Maße eingesetzt wird.

Ein auf den Antwortdaten der Probanden fußender Erklärungsansatz findet sich schließlich auch für die Gültigkeit von *Hypothese 3*, wonach die bikulturelle bzw. monokulturell türkische Orientierung unter türkischen Jugendlichen in Deutschland in Zusammenhang mit deren *Selbsteinschätzung ihrer deutschen und türkischen Sprachbeherrschung* steht:

Da die Aufenthaltshäufigkeit der Jugendlichen auf deutschen oder türkischen Handlungsfeldern den Zeitumfang ihrer Möglichkeiten und Gelegenheiten zu Sprachtraining und Spracherweiterung in den beiden Sprachen determiniert, empfinden die Jugendlichen bei entsprechend häufiger Nutzung dieser Möglichkeiten und Gelegenheiten für sich eine größere Sprachsicherheit und kommen in diesem Zusammenhang wiederum zu einer besseren Selbstbeurteilung der Kenntnisse in der

von ihnen meistens gebrauchten Sprache. Die im Unterschied zur türkisch orientierten Probandenschaft besseren Selbsteinschätzungen bikulturell orientierter Probanden hinsichtlich ihres deutschen Wortschatzkontingents, welches plausibler Weise überwiegend außerschulisch erworben wird (vgl. dazu Karasu 1995), liefern dafür einen stichhaltigen Beleg.

Jugendlichen türkischer Orientierung ist der Erwerb der deutschen Sprache erschwert, weil außerschulische Kontaktgelegenheiten zu deutschen Handlungsfeldern für sie kaum bestehen und daher Möglichkeiten, mit muttersprachlich operierenden Akteuren der deutschen Sprache in Interaktion zu treten und sich aus dieser Handlungserfahrung heraus sprachpraktisch zu entwickeln, von den Jugendlichen auch nicht erschlossen werden können. Ihre Motivation, im außerschulischen Lebensalltag aktiv die deutsche Sprache zu gebrauchen, ist überaus gering; den Antwortdaten dieser Studie zufolge bewegen sich Probanden monokulturell türkischer Orientierung vornehmlich in der eigenethnischen Gruppe, sind im Besitz eines fast ausschließlich türkischen Freundesumfelds und nutzen zum größten Teil statt der deutschen die über TV-Satelliten erreichbaren türkischen Unterhaltungs- und Nachrichtenmedien. Nach generellen Befunden der Integrationsforschung läßt sich behaupten:

Je höher der eigenethnische Konzentrationsgrad im Wohnumfeld, in den Schulen und Schulklassen der in Deutschland lebenden türkischen Jugendlichen ausfällt, desto mehr verringert sich die Wahrscheinlichkeit für sie zur integrativen Teilhabe an den in diesem Land stattfindenden gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungsprozessen. Eine aus diesem Problem sozialer Desintegration herausführende gesamtgesellschaftliche Konsequenz bestünde darin, ethnische Ballungen an deutschen Bildungseinrichtungen über eine Mischquotierung aus deutschen und ausländischen Schülern aufzulockern, so daß türkische Migrantenschüler (zumindest inmitten des Handlungsfelds Schule) über genügende Interaktionsmöglichkeiten mit dem muttersprachlichen deutschen Schülerumfeld verfügen würden, die deutsche Sprache in ihrem Sinne gewinnbringend gebrauchen zu können.

Am Ende dieser Arbeit soll schließlich noch auf mögliche weiterführende Fragestellungen eingegangen werden.

Dabei liefert der erste der beiden nachfolgenden Themenblöcke Fragen, deren Beantwortung der vorliegenden Dissertation eine größere Repräsentativität verleihen würde:

1. Wie hoch ist der Anteil von türkischen Jugendlichen monokulturell türkischer Orientierung und bikultureller Orientierung gemessen am Bestand aller türkischen Jugendlichen in Deutschland?
2. Wie hoch ist der Anteil von türkischen Jugendlichen monokulturell türkischer Orientierung und bikultureller Orientierung in den verschiedenen Schulformen Deutschlands gemessen am Gesamtbestand der deutschen Schülerschaft?
3. In welchem Maße läßt sich bei türkischen Jugendlichen in Deutschland eine Übereinstimmung zwischen ihrer selbsteingeschätzten und ihren tatsächlichen Sprachkenntnisse nachweisen?

Als Erweiterungen des hier behandelten Forschungsthemas wären darüber hinaus die vier folgenden Themen vorstellbar:

1. Nachforschungen zur Optimierung der Meßverfahren zur kulturellen Orientierung von türkischen Jugendlichen in Deutschland.
2. Nachforschungen zur Korrelation zwischen der kulturellen Orientierung von türkischen Jugendlichen in Deutschland und Spracherwerbsfaktoren wie z.B. Motivation, Alter und Intelligenz.
3. Nachforschungen zum Zusammenhang zwischen der kulturellen Orientierung von türkischen Jugendlichen in Deutschland und der ethnischen Konzentration in deren Wohngebieten.
4. Nachforschungen zur Auswirkung bilingual deutsch-türkischer Sprachkompetenz auf die kulturelle Orientierung von türkischen Jugendlichen in Deutschland.

8 Literatur

8.1 Literaturverzeichnis

Abal, Ü. (2000): Kulturelle Identität und Sprache – Türkische Schülerinnen und Schüler in Deutschland – Eine empirische Untersuchung. In: Deutsch Lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern, 25, 4, S.310-331.

Aleemi, J. (1991): Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen. Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung. Diss., Univ. Freiburg i. Br.. Frankfurt am Main: Lang Verlag.

Apeltauer, E. (Hrsg.). (1987): Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber.

Apeltauer, E., Glumpler, E. & Luchtenberg, S. (Hrsg.). (1998): Erziehung für Babylon. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Band 22. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Apitzsch, U. (Hrsg.). (1999): Migration und Traditionsbildung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Appel, R. & Muysken, P. (1987): Language Contact and Bilingualism. London: Edward Arnold.

Atabay, I. (1994): Ist dies mein Land?: Identitätsentwicklung in der Bundesrepublik. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag.

Attia, I & Marburger, H. (Hrsg.). (2000): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt a. M.: IKO - Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Auernheimer, G. (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt: Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

- Auernheimer, G. (1991):** Kulturelle Identität als pädagogisches Problem. In: Fuchs, M. (1993): Kulturelle Identität. Dokumentation der Fachtagung: „Kulturelle Identität - Eine Aufgabe für die Jugendkulturarbeit?“ vom 17. bis 19. November 1991 in der Akademie Remscheid. Remscheid: Rolland.
- Auernheimer, G. (1999):** “Verlockender Fundamentalismus” – ein problematischer Beitrag zum Diskurs über “ausländische Jugendliche”. In: Bukow, W.D. & Ottersbach, M. (Hrsg.): Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich, S. 119-133
- Aytemiz, A. (1990):** Zur Sprachkompetenz türkischer Schüler in Türkisch und Deutsch. Sprachliche Abweichungen und soziale Einflußgrößen. Diss., Univ. Gießen. Frankfurt am Main: Lang Verlag.
- Barth, F. (eds.). (1969):** Ethnik groups and boundaries. Boston: Little Brown.
- Baur, R.S., Meder, G. & Vlatko, P. (Hrsg.).(1992):** Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider - Verlag Hohengehren.
- Bausch, K. R. (1977):** Hilft das Konstrukt der 'latenten Psychostruktur' die Krise der angewandt- kontrastiven Linguistik zu überwinden? Christ, H. & Piepho, E. (Hrsg.): Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker in Gießen 1976. Limburg: Frankonius. S. 266-269.
- Bausch, K. R. & Kaspar, G. (1979):** Der Zweitspracherwerb. Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen. In: Linguistische Berichte, 64, S. 3-36.
- Beck, K. (1987):** Untersuchungen zur sozialen Situation und zum Spracherwerb türkischer Kinder im ländlichen Raum. Diss., Univ. Freiburg i. Br.. Frankfurt am Main: Lang Verlag.
- Bielefeld, U. (1988):** Inländische Ausländer: Zum gesellschaftlichen Bewußtsein türkischer Jugendlicher in der Bundesrepublik. Diss., Tech. Hochschule Darmstadt. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

- Bierhoff, H. W. (2002):** Begriffswörterbuch Sozialpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blocher, E. (1909):** Zweisprachigkeit. Vorteile und Nachteile. In: Pädagogisches Magazin 385, Langensalza. In: Swift, J. (1982): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg : Königshausen und Neumann. S.17-25.
- Bloomfield, L. (1933):** Language. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Boeckmann, K. B., Brunner, K. M., Egger, M., Gombos, G. & Juric, M. (1988):** Zweisprachigkeit und Identität. Klagenfurt: Drava.
- Boesch, E.E. (1980):** Kultur und Handlung: Einführung in die Kulturpsychologie. Stuttgart: Huber.
- Boesch, E.E. (1991):** Symbolic Action Theory and Cultural Psychology. Berlin: Springer Verlag.
- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2005):** Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Bortz, J. (2005):** Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. (6. Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006):** Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. Auflage). Berlin: Springer.
- Brickenkamp, R., Brähler, E. & Holling, H. (2002):** Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. (3. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Bukow, W. D. (2002):** Plädoyer für eine Neubestimmung von kulturellen Diskursen innerhalb der postmodernen Entwicklung. In: Neubert, St., Roth, H.J. & Yildiz,

E. (Hrsg.): Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept. Opladen: Leske+Budrich. S.121-144.

Corder, S.P. (1967): The Significance of Learner's Errors. IRAL, 5, S. 161-169.

Cropley, A. J. (1982): Erziehung von Gastarbeiterkindern: Kinder zwischen 2 Welten. (2.Auflage). München: Ehrenwirth.

Cummins, J. (1978): Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority – Language Groups. In: The Canadian Modern Language Review, 34, S.395-416.

Cummins, J. (1979a): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: Review of Educational Research, 49, 2, S. 222-251.

Cummins, J. (1979b): Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. In: Working Papers on Bilingualism, 19, S.197-205.

Cummins, J. (1981): Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment. In: Applied Linguistics, 2, S.132-150.

Cummins, J (1982): Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, J. (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg: Königshausen und Neumann. S. 34-43.

Deutsche Gesellschaft für Psychologie (1997): Richtlinien zur Manuskriptgestaltung. (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003):** Pisa 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Dieckmann, A. (2002):** Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen.(9. Auflage). Reinbeck bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie.
- Dulay, H.C. & Burt, M.K. (1974):** You Can't Learn Without Goofing. An Analysis of Children's Second Language Errors. In: Richards, J.C. (ed.): Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. London : Longman. S. 95-123.
- Elschenbroich, D & Müller, H. (Hrsg.). (1981):** Die Kinder der Fremden: Ausländische Kinder im Kultur- und Sprachkonflikt. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Elwert, G. (1982):** Probleme der Ausländerintegration. Gesellschaftliche Integration durch Binnenintegration?. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34, S. 717-731.
- Erikson, E. H. (1973/2000):** Identität und Lebenszyklus: drei Aufsätze. (18. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original erschienen 1959: Identity and the Life Cycle)
- Erikson, E. H. (1970/2003):** Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel.(5. Auflage). Freiburg i. Breisgau: Klett-Cotta.
- Esser, H. (2006b):** Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Esser, H. & Friedrichs J. (Hrsg.) (1990):** Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Eßer, P. (1983):** Dialekt und Identität. Diglottale Sozialisation und Identitätsbildung. Diss., Univ. Düsseldorf. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Felix, S. W. (1978):** Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitsprachenerwerb. Tübingen: Gunter Narr.
- Felix, S. W. (1982):** Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs. Tübingen: Gunter Narr.
- Fernández de la Hoz, P. (2002) :** Migrantenfamilien und Integration in den EU-Mitgliedstaaten. Bericht der europäischen Beobachtungsstelle zur sozialen Situation, Demographie und Familie. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF).
- Fishman, J. A. (1975):** Soziologie der Sprache. Eine interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in der Gesellschaft. München: Hueber.
- Fleischer, M. (2001):** Kulturtheorie: systemtheoretische und evolutionäre Grundlagen. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Fries, C.C. (1945):** Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fthenakis, W. E., Sonner, A., Thrul, R. & Walbiner, W. (Hrsg.) (1985):** Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes: ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber.
- Gaitanides, St. (1983):** Sozialstruktur und "Ausländerproblem". Sozialstrukturelle Aspekte der Marginalisierung von Ausländern der ersten und zweiten Generation. Diss., Univ. München. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972):** Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley (Mass.): Newburg House.

- Georgogiannis, P. (1985):** Identität und Zweisprachigkeit. Diss., Univ. Bochum. Bochum: Studienverlag Brockmeyer.
- Gestring, N., Janßen, A. & Polat, A. (2006):** Prozesse der Integration und Ausgrenzung. Türkische Migranten der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goffman, E. (1967/1996):** Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. (12. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.(Original erschienen 1963: Stigma. Notes on the management of spoiled identity)
- Gogolin, I. (1988):** Qualitative Verfahren der Sprachdiagnose – Zwei Fallbeispiele. In: Deutsch lernen, 3/4, S. 72-88.
- Gogolin, I. (1998):** Sprachen rein halten – eine Obsession. In: Gogolin, I., Graap, S. & List, G. (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen: Stauffenburg-Verlag. S. 71-96.
- Goldberg, A. & Sauer, M. (2003):** Perspektiven der Integration der türkischstämmigen Migranten in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der vierten Mehrthemenbefragung 2002. Im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen. Materialien und Berichte des Zentrums für Türkeistudien: Band 8. Münster: List Verlag.
- Günay, M. E. (2001):** Kultur im Wandel: „Mehrkulturelle Identität“ bei Migrationsfolgegenerationen.(Veröffentlichte Diplomarbeit). Geschrieben an der Hochschule für Soziale Arbeit Zürich. Bern: Edition Soziothek.
- Hagmüller, P. (1979):** Empirische Forschungsmethoden: Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. München: Kösel.
- Hamburger, F. (1986):** Erziehung in der Einwanderergesellschaft. In: Borelli, M. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag GmbH

- Hamburger, F. (1990):** Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: Dittrich, E. J. & Radtke, F.-O. (Hrsg.): Ethnizität - Wissenschaft und Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 311-325.
- Han, P (2005):** Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle Fakten Politische Konsequenzen Perspektiven. (2. Auflage). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hånsegard, N.E. (1968):** Tvåspråkighet eller halvspråkighet? (Bilingualism or Semilingualism?). Stockholm: Aldusserien 253.
- Haugen, E. (1956):** Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide. Montgomery: University of Alabama Press.
- Haust, D. (1993):** Formen und Funktionen des Codeswitching. In: Linguistische Berichte, 144, S. 93-129.
- Haußer, K. (1995):** Identitätspsychologie. Berlin: Springer-Verlag.
- Heckmann, F. (1981):** Die Bundesrepublik: Ein Einwanderungsland? Zur Soziologie der Gastarbeiterbevölkerung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heinrich-Böll-Stiftung (2004, Januar):** Schule und Migration. 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Heinz, M. (1993):** Ethnizität und ethnische Identität. Eine Begriffsgeschichte. Diss., Univ. Bonn. Bonn: Holo Verlag.
- Heinz, M. (1999):** Der fundamentale Irrtum im "ethnischen Diskurs" – Wilhelm Heitmeyers unkritischer Umgang mit einem undefiniertem Begriff. In: Bukow, W.D. / Ottersbach, M. (Hrsg.) (1999): Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich. S. 159-177.

- Heitmeyer, W., Müller, J. & Schröder, H. (1997):** Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helle, H.J. (2001):** Theorie der symbolischen Interaktion. Ein Beitrag zum Verstehenden Ansatz in Soziologie und Sozialpsychologie. (3. überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Heller, K. & Rosemann, B. (1981):** Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen: Eine Einführung in die Wissenschaftsmethodik und Forschungsstatistik für Pädagogen, Psychologen und Soziologen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heuchert, L. (1989):** Zweisprachigkeit. Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten, Band 3. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Hill, P. B. (1990):** Kulturelle Inkonsistenz und Streß bei der zweiten Generation. In: Esser, H. & Friedrichs J. (Hrsg.): Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 101-126.
- Hill, P. B. & Schnell, R. (1990):** Was ist Identität? In: Esser, H. & Friedrichs J. (Hrsg.): Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 25-42.
- Hinnenkamp, V. (2000):** „Gemischt sprechen“ von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität. In: Der Deutschunterricht, 5, S. 96-107.
- Hinnenkamp, V. (2005):** „Zwei zu *bir miydi*?“ – Mischsprachliche Varietäten von Migrantenjugendlichen im Hybriditätsdiskurs. In: Hinnenkamp, V. & Meng, K. (Hrsg.). Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Tübingen: Gunter Narr. S. 51-104.

- Hoffmann, K. (1990):** Leben in einem fremden Land: wie türkische Jugendliche ‚soziale‘ und ‚persönliche‘ Identität ausbalancieren. Diss., Univ. Bielefeld. Bielefeld: Böllert, KT-Verlag.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1990):** Integration, Assimilation und "plurale Gesellschaft". Konzeptuelle, theoretische und praktische Überlegungen. In: Höhn, Ch. & Rein, D. B. (Hrsg.): Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Deutsche Gesellschaft für Bevölkerungswissenschaft, 24. Arbeitstagung. Boppard: Boldt-Verlag. S. 15-32.
- Karasu, I. (1995):** Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom vor- bis ins Grundschulalter in der BRD. Diss., Univ. Bielefeld. Frankfurt am Main: Lang.
- Karmasin, M. & Ribing, R. (2007):** Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. Ein Leitfaden für Haus- und Seminararbeiten, Magisterarbeiten, Diplomarbeiten und Dissertationen. (2. Auflage). Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG WUV.
- Keim, I. (2002):** Sprachvariation und sozialer Stil am Beispiel jugendlicher Migrantinnen türkischer Herkunft in Mannheim. In: Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie Praxis Dokumentation, 30, S. 97-123.
- Kelly, L.G. (eds.). (1969):** Description and measurement of bilingualism. Toronto: University of Toronto Press.
- Keupp, H. (1988):** Riskante Chancen. Das Subjekt zwischen Psychokultur und Selbstorganisation. Sozialpsychologische Studien. Heidelberg: Asanger.
- Keupp, H. & Höfer, R. (Hrsg.) (1997):** Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Keupp, H. u.a. (2006):** Identitäts-Konstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. (3. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowolth-Taschenbuch-Verlag.
- Kimminich, E. (Hrsg.) (2003):** Welt – Körper – Sprache: Perspektiven kultureller Wahrnehmungs- und Darstellungsformen. Band 3. Kulturelle Identität. Konstruktionen und Krisen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Klein, W. (1984):** Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Königstein/Taunus: Athenäum.
- Klein, W. (1992):** Zweitspracherwerb. Eine Einführung. (3. Auflage). Frankfurt am Main: Verlag Anton Hain.
- Knörzer, W. (1981):** Wer bin ich? Wer soll ich werden? Wer will ich sein? Psychoanalytische Überlegungen zur Identitätsproblematik türkischer Jugendlicher in der Bundesrepublik. In: Lernen in Deutschland, 3, S. 110-122.
- Knörzer, W. (1982):** Probleme der Identitätsfindung und Identitätssicherung junger Türken in der Bundesrepublik. In: Coburn-Staeger, U. (Hrsg.): Türkische Kinder in unseren Schulen -eine pädagogische Herausforderung. Stuttgart: Klett. S. 47-62.
- Koliander-Bayer, C. (1998):** Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit: eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache. Diss., Univ. Wien. Wien: Studien-Verlag.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.)(2006):** Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Korte, H. & Schäfers B. (Hrsg.) (2002):** Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. (6. Auflage). Opladen: Leske+Budrich.

- Kracht, A. (2000):** Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Diss., Univ. Hamburg. Münster: Waxmann.
- Kracht, A. & Welling, A. (1995):** Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Probleme und Perspektiven der Sprachbehindertenpädagogik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem. Handbuch der Sprachtherapie: Band 8. Berlin: Wissenschaftsverlag Spieß. S.365-404.
- Krappmann, L. (1969/2000):** Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. (9. Auflage). Stuttgart: Clett–Cotta.
- Kuhn-Lääs, M. (2002):** Zweisprachigkeit und kulturelle Identität: psychosoziale Probleme von eingewanderten sprachlichen Minderheiten. Tostedt: Attikon – Verlag.
- Kuhs, K. & Steinig, W. (Hrsg.) (1998):** Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg/B. : Fillibach.
- Kupfer-Schreiner, C. (1994):** Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung. Das Nürnberger Modell. Ein Beitrag gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit. Diss., Univ. Erlangen-Nürnberg. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lado, R. (1957):** Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Lajos, K. (1991):** Familiäre Sozialisations-, soziale Integrations- und Identitätsprobleme ausländischer Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In: Die zweite und dritte Ausländergeneration.

Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske+Budrich.

Lajos, K. & Kiotsoukis, S. (1984): Ausländische Jugendliche. Probleme der Pubertät und der bikulturellen Erziehung. Opladen: Leske+Budrich.

Lambert, W.E. (1977): The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences. In: Hornby, P.A. (Ed.): Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications. New York: Academic Press. S. 15-27.

Lambert, W.E. & Tucker, G. R. (1972): The Bilingual Education of Children. Rowley, Ma.: Newbury House.

Lang, S. (1999): Zur Konstruktion des Feinbildes "Islam" in der Bielefelder Studie "Verlockender Fundamentalismus". In: Bukow, W.D. & Ottersbach, M. (Hrsg.): Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich. S. 134-158.

Laucken, U. (1994): Individuum, Kultur, Gesellschaft: eine Begriffsgeschichte der Sozialpsychologie. Bern: Huber.

Leggewie, C. & Senocak, Z. (Hrsg.) (1993): Deutsche Türken. Das Ende der Geduld. Reinbek: Rowolth Verlag.

Lenneberg, E. H. (1972): Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Liebe-Harkort, K. (1989): Türkisch für Deutsche. Frankfurt am Main: Cornelsen-Scriptor.

List, G (1980): Psycholinguistik im Kindesalter. In: Knura, G. & Neumann,

B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 7: Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin: Carl Marhold Verlag. S. 668-686.

List, G. (1981): Sprachpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.

List, G. (1992): Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten. Aus Sicht der Sprachpsychologie. In: Der Deutschunterricht, 44, S.15-23.

Luchtenberg, S. (1995): Interkulturelle Sprachliche Bildung: Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Habil.-Schr., Univ. Essen. Münster: Waxmann.

Lyotard, J. F. (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. (2. Auflage). Graz: Böhlau.

Mackey, W.F. (1968): "The Description of Bilingualism". In: Fishman, J. A.: Readings in the Sociology of Language. The Hague/Paris: Mouton de Gruyter. S. 554-584.

MacNamara, J. (1969): How Can One Measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency? In: Kelly, L.G. (Ed.): Description et Mesure du Bilingualisme : Un Colloque International. Toronto : University of Toronto Press. S. 79-97.

Mammy, U. (2005): Der Integrationsbegriff in der deutschsprachigen Sozial- und Politikwissenschaft. In: Haug, S. & Diehl, C (Hrsg.): Aspekte der Integration. Eingliederungsmuster und Lebenssituation italienisch- und türkischstämmiger junger Erwachsener in Deutschland. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Bevölkerungsforschung: Bd. 35. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 23-49.

Maus, H & Fürstenberg, F. (Hrsg.) (1969): George Herbert Mead. Sozialpsychologie. Darmstadt: Luchterhand Verlag.

McLaughlin, B. (1984): Second-language acquisition in childhood. Vol.1, Preschool children.(2. Auflage). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- McNeill, D. (1971):** The Capacity for the Ontogenesis of Grammar. In: Slobin, D.J. (Hrsg.): The Ontogenesis of Grammar. New York: Academic Press. S. 17-40.
- Mey, G. (1999):** Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen. Berlin: Köster.
- Meyer-Ingerwesen, J. (1977):** Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik. Bd. 1 und Bd. 2. Kronberg: Scriptor Verlag.
- Morris, Ch. W. (Hrsg.) (1968/1991):** George Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. (8. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original erschienen 1934: Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist)
- Neubert, St., Roth, H.J. & Yildiz, E. (2002):** Multikulturalismus – ein umstrittenes Konzept. In: Neubert, St., Roth, H.J. & Yildiz, E. (Hrsg.). Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept. Opladen: Leske+Budrich. S. 9-29.
- Nieke, W. (1991):** Situation ausländischer Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland: Vorschule, Schule, Berufsausbildung, Freizeit und Kriminalität. In: Lajios, K. (Hrsg.): Die zweite und dritte Ausländergeneration. Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske+Budrich. S. 13-37.
- Nohl, A.-M. (1996):** Jugend in der Migration. Türkische Banden und Cliques in empirischer Analyse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nünning, A. & Nünning V. (Hrsg.)(2003):** Konzepte der Kulturwissenschaften: Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.

- Oksaar, E. (Hrsg.). (1997):** Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Sociocultural Perspectives of Multilingualism and Language Acquisition. Tübingen: Narr.
- Oksaar, E. (2003):** Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Öktem, A & Öktem, Ö (1985):** Kulturelle Identität, Sozialisation und Sprache bei türkischen Arbeiterkindern in der Bundesrepublik Deutschland. In: Rehbein, J. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen: Narr. S. 70-102.
- Pisa-Konsortium Deutschland (Hrsg.).(2006):** Pisa 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres. Münster: Waxmann Verlag.
- Polat, Ü. (1998):** Soziale und kulturelle Identität türkischer Migranten der zweiten Generation in Deutschland. Diss., Univ. Hamburg. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Polat, Ü. (2000):** Zwischen Integration und Desintegration. Positionen türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In: Attia, I & Marburger, H. (Hrsg.): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. (Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität; Bd. 11). Frankfurt a. M.: IKO -Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Poplack, Sh. (1980):** Sometimes I'll start an sentence in English y termino en espanol. In: Linguistics, 18, S. 581-616.
- Reckwitz, A. (2001):** Multikulturalismustheorien und der Kulturbegriff: Vom Homogenitätsmodell zum Modell kultureller Interferenzen. In: Berliner Journal für Soziologie, 11, 2, S. 179-200.
- Reckwitz, A. (2004):** Die Kontingenzperspektive der 'Kultur'. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In:

Jaeger, F. & Rüsen, J. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Band III: Themen und Tendenzen. Stuttgart: Metzler. S. 1-20.

Rehbein, J. (Hrsg.) (1985): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen: Narr.

Richter R. (1999): Geleitwort (von Prof. Dr. Rudolf Richter). In: Supper, S. (1999): Minderheiten und Identität in einer multikulturellen Gesellschaft. Diss., Univ. Wien. Wiesbaden: Dt.Univ.-Verlag. S. V.

Rosen, R. & Stüwe, G. (1985): Ausländische Mädchen in der Bundesrepublik. Opladen: Leske + Budrich.

Roth, H.J. (2002): Kultur und Kommunikation: Systematische und theoriegeschichtliche Umriss Interkultureller Pädagogik. Habil.-Schr., Univ. Köln. Opladen: Leske+Budrich.

Röhr-Sendlmeier, U. M. (1985): Zweitspracherwerb und Sozialisationsbedingungen. Diss., Univ. Bonn. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Sackmann, R., Prümm, K. & Schultz, T. (2000): Kollektive Identität türkischer Migranten in Deutschland? Erste Annäherung an eine Forschungsfrage. Universität Bremen: InIIS-Arbeitspapier 20/2000

Sapir, E. (1939): Language: An introduction to the study of speech. New York: Harcourt, Brace and Company.

Sari, M. (1995): Der Einfluß der Zweitsprache (Deutsch) auf die Sprachentwicklung türkischer Gastarbeiterkinder in der Bundesrepublik Deutschland. Diss., Univ. Essen. Frankfurt am Main: Lang.

Sarter, H. (1991): Sprache, Spracherwerb, Kultur: das Beispiel der Migrantenkinder in Frankreich. Habil.-Schr., Univ. Hannover. Tübingen: Narr.

- Schliep, B. (1999):** Von der Zweisprachigkeit zum sozialen Lernen: zur Entwicklung migrationspädagogischer Konzepte in Deutschland seit den 60er Jahren. Diss., Univ. München. München: Univ. Diss.
- Schnell, R., Hill, P. & Esser, E. (2005):** Methoden der empirischen Sozialforschung. (7. Auflage). München: Oldenbourg.
- Schoen, U. (2000):** Mensch sein in zwei Welten. Bi-Identität in Sprache, Religion und Recht. Münster: LIT Verlag.
- Schrader, A., Nikles, B.W & Griese, H. (1979):** Die zweite Generation: Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik.(2.Auflage). Königstein/Ts.: Athenäum-Verlag.
- Selinker, L. (1972):** Interlanguage. In: IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching), 10, S. 209-231.
- Selinker, L. & Lamendella, J.T. (1978):** Two Perspectives on Fossilization in Interlanguage Learning. In: Interlanguage Studies Bulletin, 3, S. 143-191.
- Selinker, L., Swain, M. & Dumas, G. (1975):** The Interlanguage Hypothesis Extended to Children. In: Language Learning, 25, S. 139-152.
- Şen, F. (1993):** 1961 bis 1993: Eine kurze Geschichte der Türken in Deutschland. In: Leggewie, C. & Şenocak, Z. (Hrsg.). Deutsche Türken. Das Ende der Geduld. Reinbek: Rowohlt. S. 17-36.
- Şen, F., Sauer, M. & Halm, D. (2001):** Intergeneratives Verhalten und (Selbst-) Ethnisierung von türkischen Zuwanderern. Gutachten im Auftrag der Unabhängigen Kommission "Zuwanderung". Essen: Zentrum für Türkeistudien.
- Siebert-Ott, G. (2002):** Zweisprachigkeit und Schulerfolg: die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. (2. Auflage). Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung Kettler.

- Skutnabb-Kangas, T. & Toukoma, P. (1976):** Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukoma, P. (1977):** The intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Preschool Age (Tutkimuksia Research Report No. 26). Tampere/Finnland: University of Tampere, Department of Sociology and Social Psychology.
- Spolsky, B. (1989):** Conditions for Second Language Learning: Introduction to a General Theory. Oxford: Oxford University Press.
- Straub, J. (1992):** Kultureller Wandel als konstruktive Transformation des kollektiven Gedächtnisses. Zur Theorie der Kulturpsychologie. In: Allesch, Ch. G., Billmann-Maecha, E. & Lang, A. (Hrsg.): Psychologische Aspekte des kulturellen Wandels. Wien: VWGÖ. S. 42-54.
- Straub, J. (2000):** Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die "potmoderne" armchair psychology. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1, S. 167-194.
- Stüwe, G. (1982):** Türkische Jugendliche: Eine Untersuchung in Berlin-Kreuzberg. Diss., Univ. Bielefeld. Bensheim: päd. Extra Buchverlag.
- Swift, J. (Hrsg.) (1982):** Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg: Königshausen.
- Thomas, A. (2003):** Kultur und Kulturstandards. In: Thomas, A., Kinast, E.U. & Schroll-Mahl, S. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht. S. 19-32.
- Trimmel, M. (1994):** Wissenschaftliches Arbeiten in der Psychologie: Leitfaden und Grundlagen zum Planen, Durchführen und Verfassen von Seminararbeiten,

Diplomarbeiten und Dissertationen sowie sowie zum empirisch-wissenschaftlichen Arbeiten in den Sozial- und Humanwissenschaften. Wien: WUV-Univ.-Verl.

- Trommsdorf, G. (Hrsg.). (1995):** Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in Kulturvergleichender Sicht. Weinheim, München: Juventa.
- Tuna, S. (1997):** Bilingualität als Interkulturalität. In: Waldhoff, H.P., Tan, D. & Kürşat-Ahlers, E. (Hrsg.): Brücken zwischen Zivilisationen: Zur Zivilisierung ethnisch-kultureller Differenzen und Machtungleichheiten. Das türkisch-deutsche Beispiel. Frankfurt a. M.: Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. S. 127-135.
- Unger, N. (2000):** Alltagswelten und Alltagsbewältigung türkischer Jugendlicher. Neue Perspektiven für heilpädagogische Reflexionen. Diss., Univ. Halle-Wittenberg. Opladen: Leske+Budrich.
- Ünsal, F. & Wendlandt, W. (1991):** Doppelte Halbsprachigkeit bei türkischen Migrantenkindern. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs), LV Hessen (Hrsg.): Behinderung -Pädagogik – Sprache. Gießen: Gießen-Druck. S. 326-333.
- Vaskovics, L. A. (1989):** Subkulturen – ein überholtes analytisches Konzept? In: Haller, M., Hoffmann-Nowotny, H.-J. & Zapf, W. (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft: Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988. Frankfurt am Main: Campus. S. 587-599.
- Vigil, N.A. & Oller, J.W. (1976):** Rule Fossilization: A Tentative Model. In: Language Learning, 26, S. 281-295.

- Weinreich, U. (1953):** Languages in Contact. Findings and problems. The Hague: Mouton.
- Weinreich, U. (1977):** Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. (1.Auflage). München: Beck.
- Welsch, W. (2002):** Unsere postmoderne Moderne. (6. Auflage). Berlin: Akademie Verlag.
- Wilpert, C. (1980):** Die Zukunft der zweiten Generation. Erwartungen und Verhaltensmöglichkeiten ausländischer Kinder. Diss., Univ. Berlin. Königstein: Hain.
- Whorf, B. L. (1956):** Sprache - Denken - Wirklichkeit: Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Hamburg: rowohlts enzyklopädie.
- Wode, H. (1974):** Natürliche Zweitsprachigkeit: Probleme, Aufgaben, Perspektiven. In: Linguistische Berichte, 32, S. 15-32.
- Yakut, A. (1981):** Sprache der Familie: Eine Untersuchung des Zweitspracherwerbs der türkischen Gastarbeiterfamilien in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse und Methoden moderner Sprachwissenschaft. (Bd.10). Diss., Univ. Konstanz.Tübingen:Narr.

8.2 Internetquellenverzeichnis

Banaz, H. (2002): Bilingualismus und Code-switching bei der zweiten türkischen Generation in der BRD Sprachverhalten und Identitätsentwicklung.

<http://www.linse.uni-essen.de/linse/esel/arbeiten/bilingualismus.html>.

(Abgerufen 28.02.2006)

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

(Hrsg.) (Januar 2005): Daten – Fakten – Trends: Strukturdaten der ausländischen Bevölkerung. Stand 2004. Berlin: Europäisches Forum für Migrationsstudien.

http://www.Modul_1_Strukturdaten.pdf. (Abgerufen 16.01.2006).

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

(Hrsg.) (Oktober 2005): Daten – Fakten – Trends: Bildung und Ausbildung. Stand 2004. Berlin: Europäisches Forum für Migrationsstudien.

http://www.Modul_5_Bildungs.pdf. (Abgerufen 06.02.2006).

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

(BLK) (Hrsg.) (2003): Heft 107: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Gutachten von Prof. Dr. Ingrid Gogolin (Federführung), Prof. Dr. Ursula Neumann, Prof. Dr. Hans-Joachim-Roth Universität Hamburg: <http://www.blk-bonn.de>. (Abgerufen 16.01.2006).

Esser, H. (2001): Integration und ethnische Schichtung. Mannheim: MZES (Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung) Arbeitspapier Nr. 40:

<http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf>.

(Abgerufen 30.06.2006).

Esser, H. (2006a): Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/AKI-Forschungsbilanz_4.pdf.

(Abgerufen 16.07.2006).

- Flehsig, K. H. (2006):** Beiträge zum Interkulturellen Training. (überarbeitete Fassung 14.09.2006). Institut für Interkulturelle Didaktik e.V. Geiststr. 2, D-37073 Göttingen. http://www.ikud-seminare.de/Interkulturelles_Training/Kulturelle_Orientierungen.pdf. (Abgerufen 15.01.2007).
- Glatzer, W. & Krätschmer-Hahn, R. (2004):** Integration und Partizipation junger Ausländer vor dem Hintergrund ethnischer und kultureller Identifikation. Ergebnisse des Integrationssurveys des BiB. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft. Wiesbaden: BiB Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. Heft 105c. <http://www.bib-demographie.de/publikat/materialien/Heft105c.pdf>. (Abgerufen 30.06.2006).
- Reich, H. H. & Roth H. J. (2002):** Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/Veroeffentlichungen/handreichung/gutachten-zur-zweisprachigkeit.pdf>. (Abgerufen 31.01.2006).
- Şen, F. (2003):** Fachtagung der Bezirksregierung Arnsberg zum Thema Integration und Identität Türkischstämmige Jugendliche – Leben in oder zwischen zwei Kulturen. Vortrag von Prof. Dr. Faruk Şen am 28. November 2003 in Dortmund. <http://www.bezreg-arnsberg.nrw.de>. (Abgerufen 17.02.2006).
- Söhn, J. (2005):** Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. AKI-Forschungsbilanz 2. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.(WZB). http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/aki_zweisprachiger_unterricht_online.pdf. (Abgerufen 23.06.2006).

9 Anhang

A. Leitlinien zur Fragebogenkonstruktion

Bei der Formulierung der Fragen wurden folgende von Schnell u.a.(2005, S.334 f.) aufgeführten Faustregeln zur Fragebogenkonstruktion berücksichtigt:

- „Fragen sollen einfache Worte enthalten“ (keine Fachausdrücke oder Fremdwörter);
- „Fragen sollten kurz formuliert werden“;
- „Fragen sollten konkret sein“;
- „Fragen sollten keine bestimmte Beantwortung provozieren (Vermeidung von *Suggestivfragen*)“;
- „Fragen sollten neutral formuliert sein, also keine „belasteten“ Worte“ (...) enthalten“;
- „Fragen sollten nicht hypothetisch formuliert werden“ (wie z.B. „Angenommen sie würden im Lotto gewinnen,...“);
- „Fragen sollten sich nur auf einen Sachverhalt beziehen“;
- „Fragen sollten keine doppelten Negationen enthalten“;
- „Fragen sollten den Befragten nicht überfordern“;
- „Fragen sollten zumindest formal „*balanciert*“ sein, d.h. in der Frage sollten alle -negativen und positiven - Antwortmöglichkeiten enthalten sein, um die gleichwertige Berechtigung jeder vom Befragten gewählten Antwort zu demonstrieren)“.

Anhang B:

Fragebogen

Biographische Daten:

- männlich: weiblich: **Alter:** ____ Jahre
- Welchen Paß hast Du?:
 Deutschen Türkischen Deutschen und Türkischen
- Welche Religionszugehörigkeit hast Du?: islamische christliche andere
- Ist deine Mutter Türkin?: Ja Nein Sie ist: _____
- Wie lange lebt sie schon in Deutschland?: ____ Jahre
- Ist dein Vater Türke? Ja Nein Er ist: _____
- Wie lange lebt er schon in Deutschland?: ____ Jahre
- Welchen Schultyp besuchst Du?:
 Gesamtschule Gymnasium Hauptschule Realschule
- In welche Klasse gehst Du?: _____

1.) In Deutschland lebe ich....

- | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| sehr gern | | | | | | | überhaupt nicht gern | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.) Wo möchtest Du lieber leben, in Deutschland oder in der Türkei?

- | | | | | | | | | |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Auf jeden Fall in
Deutschland | | | | egal | | Auf jeden Fall
in der Türkei | | |
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3.) Wo möchtest Du leben, wenn Du Rentner(in) bist?

- | | | | | | | | | |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Auf jeden Fall in
Deutschland | | | | egal | | Auf jeden Fall
in der Türkei | | |
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4.) Zu welchem Land (welcher Nation) fühlst Du Dich zugehörig?

- | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Deutschland | | | beiden Ländern | | | | Türkei | |
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5.) Möchtest Du lieber einen deutschen oder türkischen Paß?

- | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| deutschen | | | | egal | | türkischen | | |
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6.) Wie religiös bist Du erzogen worden?

- | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| überhaupt nicht | | | | | | | sehr | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7.) Wie wichtig ist Dir Deine Religion?

- | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| überhaupt nicht wichtig | | | | | | | Sehr wichtig | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8.) Wie oft betest Du?

Sehr oft	oft	ab und zu	selten	nie
1	2	3	4	5
6	7	8	9	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9.) Zu welcher Kultur fühlst Du Dich zugehörig?

beiden Kulturen					der türkischen			
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.) Wenn ich fernsehe, dann sehe ich ...

deutsches und türkisches					überwiegend türkische			
Fernsehen					Sender (ATV, TGRT, Show usw.)			
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11.) Wenn ich Musik höre, dann höre ich überwiegend...

Musik aus					türkische Musik			
verschiedenen Ländern								
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12.) Wenn ich Konzerte oder Veranstaltungen besuche, dann ...

deutsche und türkische					überwiegend türkische			
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13.) Meine Eltern haben mich nach türkischen Vorstellungen
(türkischer Tradition) erzogen:

überhaupt nicht							vollständig	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14.) Wie willst Du Deine Kinder erziehen?

deutsch und türkisch					türkisch			
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15.) Wenn ich heirate, dann...

Deutsche(n)				egal		Türkin/ Türken		
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16.) Hast Du überwiegend türkische oder deutsche Freunde?

Meine Freunde sind (fast) alle deutsch			Meine Freunde sind gemischt				Meine Freunde sind (fast) alle türkisch	
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17.) Mit welchen Freunden triffst Du Dich öfter?

mit den deutschen			mit beiden gleich				mit den türkischen	
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



1.) In welcher Sprache **denkst** Du?

meistens deutsch			gemischt		meistens türkisch			
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.) Wenn Du mit **deinen Eltern** sprichst, **denkst** Du auf Deutsch oder Türkisch?
 meistens Deutsch gemischt meistens Türkisch
 4 3 2 1 0 1 2 3 4

3.) Wenn Du mit **Deinen Geschwistern oder türkisch sprechenden Jugendlichen** sprichst, **denkst** du auf Deutsch oder Türkisch?
 meistens Deutsch gemischt meistens Türkisch
 4 3 2 1 0 1 2 3 4

4.) Wenn Du mit **deutschen Jugendlichen** sprichst, **denkst** Du auf Deutsch oder Türkisch?
 meistens Deutsch gemischt meistens Türkisch
 4 3 2 1 0 1 2 3 4

5.) Wenn Du mit **Lehrern** sprichst, **denkst** Du auf Deutsch oder Türkisch?
 meistens Deutsch gemischt meistens Türkisch
 4 3 2 1 0 1 2 3 4

6.) In welcher Sprache träumst Du?
 meistens Deutsch gemischt meistens Türkisch
 4 3 2 1 0 1 2 3 4

7.) In welcher Sprache fluchst oder schimpfst Du?
 meistens Deutsch gemischt meistens Türkisch
 4 3 2 1 0 1 2 3 4

8.) In welcher Sprache betest Du?
 meistens Deutsch gemischt meistens Türkisch/Arabisch
 4 3 2 1 0 1 2 3 4

9.) In welcher Sprache zählst Du spontan, z. B. beim Einkaufen?
 meistens Deutsch gemischt meistens Türkisch
 4 3 2 1 0 1 2 3 4

10.) In welcher Sprache rechnest Du einfache Aufgaben?
 meistens Deutsch gemischt meistens Türkisch
 4 3 2 1 0 1 2 3 4



1.) Wie gut spricht Dein Vater die deutsche Sprache?
 sehr gut gut befriedigend ausreichend nicht ausreichend überhaupt nicht

2.) Wie gut spricht Deine Mutter die deutsche Sprache?
 sehr gut gut befriedigend ausreichend nicht ausreichend überhaupt nicht

1.) Welche Sprache ist Deine vorwiegend benutzte Sprache?

meistens Deutsch			gemischt			meistens Türkisch		
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.) In welcher Sprache **sprichst Du mit Deiner Mutter?**

meistens Deutsch			gemischt			meistens Türkisch		
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.) In welcher Sprache **sprichst Du mit Deinem Vater?**

meistens Deutsch			gemischt			meistens Türkisch		
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.) In welcher Sprache sprichst Du mit **Deinen Geschwistern und zweisprachigen türkischen Freunden?**

meistens Deutsch			gemischt			meistens Türkisch		
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.) In welcher Sprache sprichst Du mit Deinen zweisprachigen **türkischen Nachbarn und Bekannten?**

meistens Deutsch			gemischt			meistens Türkisch		
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



1.) In welcher Sprache sprichst Du mit Deinen zweisprachigen türkischen Freunden über Schule und Beruf?

meistens Deutsch			gemischt			meistens Türkisch		
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.) In welcher Sprache sprichst Du mit Deinen zweisprachigen türkischen Freunden über Arbeit und Geld?

meistens Deutsch			gemischt			meistens Türkisch		
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.) In welcher Sprache fällt es Dir leichter, mit Deinen zweisprachigen türkischen Freunden über Deine Ängste und Hoffnungen zu sprechen?

meistens Deutsch			gemischt			meistens Türkisch		
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.) In welcher Sprache fällt es dir leichter, mit deinen zweisprachigen türkischen Freunden über Religion und Glauben zu sprechen?

meistens Deutsch			gemischt			meistens Türkisch		
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.) In welcher Sprache fällt es Dir leichter über Liebe und Freundschaft zu sprechen?

meistens Deutsch			gemischt			meistens Türkisch		
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.) In welcher Sprache fällt es Dir leichter, mit Deinen zweisprachigen türkischen Freunden über Sex zu sprechen?

meistens deutsch			gemischt			meistens türkisch		
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.) In welcher Sprache kann man Dich bei großem Kummer trösten?

meistens deutsch			gemischt			meistens türkisch		
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



1.) Wie antwortest Du spontan, wenn man Dich nach Deiner Muttersprache fragt?

Deutsch	Türkisch	Habe keine Muttersprache
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.) Hattest Du oder hast Du in der Schule Türkischunterricht?

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.) Wie wichtig ist es für Dich, Türkisch zu lernen?

Sehr wichtig								überhaupt nicht wichtig
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.) Wie gerne sprichst Du türkisch?

Sehr gern								überhaupt nicht gern
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.) Ist die gute Beherrschung der türkischen Sprache wichtig für Deine Zukunft?

Sehr wichtig								überhaupt nicht wichtig
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.) Wie gern sprichst Du deutsch?

Sehr gern								überhaupt nicht gern
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.) Ist die gute Beherrschung der deutschen Sprache wichtig für Deine Zukunft?

Sehr wichtig								überhaupt nicht wichtig
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.) Ist es wichtiger für Dich die deutsche oder türkische Sprache gut zu beherrschen?

Deutsch				egal	Türkisch			
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



1.) In welcher Sprache fühlst Du Dich sicherer?

Ich fühl mich im Deutschen sicherer			in beiden Sprachen gleich sicher				Ich fühl mich im Türkischen sicherer	
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.) Wie korrekt sprichst Du **Türkisch**?

	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	nicht ausreichend	gar nicht
Grammatik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umgangssprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
*Hochtürkisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Das Hochtürkisch ist das Schrifttürkisch. Die Sprache, die in den Schulen in der Türkei gelehrt wird.

3.) Wie korrekt sprichst Du **Deutsch**?

	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	nicht ausreichend	gar nicht
Grammatik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umgangssprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
*Hochdeutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Das Hochdeutsch ist das Schriftdeutsch. Die Sprache, die in der Schule gelehrt wird.

4.) Wie gut kannst Du türkisch schreiben?

sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	nicht ausreichend	gar nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.) Wie gut kannst Du türkische Texte lesen und verstehen?

sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	nicht ausreichend	gar nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.) Wie gut kannst Du deutsch schreiben?

sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	nicht ausreichend	gar nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.) Wie gut kannst Du deutsche Texte lesen und verstehen?

sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	nicht ausreichend	gar nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.) Fällt Dir ein Wort manchmal nur auf Deutsch, aber nicht auf Türkisch ein?

sehr oft	oft	ab und zu		selten	nie			
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9.) Fällt Dir ein Wort manchmal nur auf türkisch, aber nicht auf Deutsch ein?

sehr oft	oft	ab und zu		selten	nie			
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



1.) Zwei Sprachen, zwei Kulturen - ist das ein Problem für Dich?

sehr oft	manchmal				überhaupt nicht			
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.) Wenn Du einmal Kinder hast: In welcher Sprache willst Du mit ihnen sprechen?

Deutsch	in beiden Sprachen				türkisch			
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.) Gibt es in Deinem Leben Probleme, die durch Deine Zweisprachigkeit verursacht wurden?

sehr oft	manchmal				überhaupt nicht			
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Vielen Dank für Deine Hilfe!

Anhang C. Brief an die Schulen

Frau Dipl. Päd. Radiye Erol
Stockholmer Allee 34
50765 Köln
Tel: 0221 7087815
Handy 0173/7384876
Radiye.Erol@gmx.de

Köln den,2005

.....
.....
.....

Betrifft: Befragung von türkischen Schülern in den Jahrgängen 9 und 10

Sehr geehrter Herr/Frau ...,

ich schreibe eine Doktorarbeit über die „**Zweisprachigkeit bei türkischen Jugendlichen**“. Für meine empirische Untersuchung brauche ich Jugendliche türkischer Herkunft, die mir meinen Fragebogen beantworten. Ich würde sehr gerne auch die Jugendlichen an Ihrer Schule befragen.

Aus diesem Grunde möchte ich Sie mit diesem Brief um einen persönlichen Gesprächstermin bitten, bei dem ich mit Ihnen mein Vorhaben besprechen kann.

Für Ihre Mithilfe herzlichen Dank im voraus.

Mit freundlichen Grüßen

Dipl. Päd. Radiye Erol

Anhang:

Fragebogen

Anhang D. Brief an die Eltern (in deutscher Sprache)

Liebe türkische Eltern,

ich schreibe an der Universität Köln eine Doktorarbeit über das Thema „Zweisprachigkeit von türkischen Jugendlichen“. Aus diesem Grunde möchte ich Ihre Kinder in der Schule einen Fragebogen ausfüllen lassen und bitte Sie dafür um Ihr Einverständnis.

Mit freundlichen Grüßen

Frau Dipl. Päd. Radiye Erol

Anhang E. Brief an die Eltern (in türkischer Sprache)

Sayın Veliler

Şu anda Köln Üniversitesinde doktora çalışması yapmaktayım. Araştırma konum türk gençlerdeki iki dilli eğitimin gençler üzerindeki etkisi. Bu nedenle bir anket çalışması yapmaktayım ve bu çalışma okul idaresi denetimde yapılacaktır. Ankete sizin çocuklarınızda katılmasını istiyorum ve bundan dolayı sizlerin iznini rica ediyorum.

Saygılarımla

Diplom Pädagog Radiye Erol

Anhang F. Instruktion an die Lehrer

Frau Dipl. Päd. Radiye Erol
Stockholmer Allee 34
50765 Köln
Tel: 0221/7087815

Begleitschreiben für die Durchführung der Befragung

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

wie Ihnen bereits bestimmt schon mitgeteilt worden ist, schreibe ich eine Doktorarbeit über „*die Zweisprachigkeit von türkischen Jugendlichen*“. Ihre Schule möchte mir freundlicherweise bei meiner Befragung helfen. Ich hoffe, ich mache Ihnen keine großen Umstände und danke Ihnen hiermit für Ihre Mithilfe!

Da sie aus organisatorischen Gründen, die Befragung für mich durchführen werden, bitte ich sie folgende Punkte zu beachten:

- I. Die befragten Jugendlichen sollten mindestens einen türkisch sprechenden Elternteil haben.
- II. Sich bei der Beantwortung der Fragen nicht gegenseitig beeinflussen.
- III. Den Fragebogen vollständig und ehrlich ausfüllen, und pro Frage nur ein Kreuzchen machen.
- IV. Und sich bei Verständnisfragen an sie wenden und Bemerkungen an den Rand des Fragebogens machen.

Nochmals vielen Dank für Ihre Mühe!

Freundliche Grüße

Radiye Erol

PS. Die Befragung verläuft anonym und Namensangaben werden nicht benötigt.

Anhang G. Instruktion an die Schüler

Liebe(r) Jugendliche(r)!

Ich schreibe an der Universität Köln eine Doktorarbeit über türkische Jugendliche:
Für meine Arbeit ist es sehr wichtig, daß Du meinen Fragebogen ehrlich und
vollständig beantwortest!

Bitte beachte bei der Beantwortung der Fragen folgende Punkte:

- Achte bitte immer auf die Antwortmöglichkeiten über den Zahlen.
- Und mache pro Frage nur ein Kreuz!
 - ❖ Die Zahlen bedeuten keine Bewertung, sondern je höher die Zahl ist, desto mehr neigst Du dieser Antwort zu.

Hier noch ein paar Antwort Beispiele:

a) In Deutschland lebe ich....

sehr gern						überhaupt nicht gern		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Die Eins ankreuzen, bedeutet bei dieser Frage: „In Deutschland lebe ich sehr gern“.
Je höher die Zahl wird desto mehr geht es in Richtung „überhaupt nicht gern“!**

b) Wo möchtest du lieber leben, in Deutschland oder in der Türkei?

Auf jeden Fall in der Türkei				egal				Auf jeden Fall in Deutschland
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Das Kreuz an dieser 4, bedeutet „Auf jeden Fall in der Türkei“ zu antworten.
Ein Kreuz an der anderen 4 würde „Auf jeden Fall in Deutschland“ bedeuten.**

c) Wo möchtest du lieber leben, in Deutschland oder in der Türkei?

Auf jeden Fall in der Türkei				egal				Auf jeden Fall in Deutschland
4	3	2	1	0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Ein Kreuz an dieser 1 bedeutet: Es geht in Richtung Türkei, liegt aber näher bei „egal“.
Ein Kreuz bei der anderen 1 bedeutet: Es geht in Richtung Deutschland, liegt aber ebenfalls näher bei „egal“.**

Wende Dich bitte bei weiteren Fragen an Deine Lehrerin oder Deinen Lehrer!

Vielen Dank für Deine Hilfe

Radiye Erol

PS: Kannst auch Bemerkungen an den Rand des Fragebogens machen

Anhang H. Mittelwerte zu den Fragen der kulturellen Orientierung

Merkmal	Bikulturell orientiert (N=133)						Türkisch orientiert (N=370)						P-Wert
	n	Mean	SD	Med	Min	Max	n	Mean	SD	Med	Min	Max	
Frage 1: In Deutschland lebe ich...	133	2.4	1.50	2.0	1	9	370	3.8	2.19	3.0	1	9	<0.0001
Frage 2: Wo möchtest Du lieber leben, in Deutschland oder in der Türkei?	132	2.8	1.96	2.0	1	9	368	5.3	2.55	5.0	1	9	<0.0001
Frage 3: Wo möchtest Du leben, wenn Du Rentner(in) bist?	133	4.1	2.56	5.0	1	9	368	7.0	2.27	8.0	1	9	<0.0001
Frage 4: Zu welchem Land (welcher Nation) fühlst Du Dich zugehörig?	131	5.6	2.17	5.0	1	9	369	7.2	2.06	9.0	1	9	<0.0001
Frage 5: Möchtest Du lieber einen deutschen und türkischen Paß?	133	3.1	2.66	1.0	1	9	370	5.7	3.04	5.0	1	9	<0.0001
Frage 6: Wie religiös bist Du erzogen worden?	132	4.9	2.42	5.0	1	9	370	7.2	1.83	8.0	1	9	<0.0001
Frage 7: Wie wichtig ist Dir Deine Religion?	133	6.9	2.38	8.0	1	9	370	8.6	1.09	9.0	1	9	<0.0001
Frage 8: Wie oft betest Du?	133	3.7	2.28	3.0	1	9	369	5.6	2.19	5.0	1	9	<0.0001
Frage 9: Zu welcher Kultur fühlst Du Dich zugehörig?	130	5.1	3.03	5.0	1	9	370	8.1	1.87	9.0	1	9	<0.0001
Frage 10: Wenn ich fernsehe, dann sehe ich...	133	1.8	1.54	1.0	1	9	369	3.9	3.08	3.0	1	9	<0.0001
Frage 11: Wenn ich Musik höre, dann höre ich überwiegend...	132	2.0	1.93	1.0	1	9	370	4.8	3.18	5.0	1	9	<0.0001
Frage 12: Wenn ich Konzerte oder Veranstaltungen besuche, dann...	131	3.4	2.72	2.0	1	9	367	6.1	2.90	7.0	1	9	<0.0001
Frage 13: Meine Eltern haben mich nach türkischen Vorstellungen (türkischer Tradition) erzogen:	133	5.3	2.43	5.0	1	9	369	7.7	1.73	8.0	1	9	<0.0001
Frage 14: Wie willst Du deine Kinder erziehen?	132	2.1	1.91	1.0	1	9	369	5.5	3.29	6.0	1	9	<0.0001
Frage 15: Wenn ich heirate, dann...	133	6.9	2.04	7.0	1	9	368	8.2	1.58	9.0	1	9	<0.0001
Frage 16: Hast Du überwiegend türkische oder deutsche Freunde?	133	5.0	1.63	5.0	1	9	370	6.3	1.67	5.0	1	9	<0.0001
Frage 17: Mit welchen Freunden triffst Du Dich öfter?	133	5.6	1.93	5.0	1	9	370	7.4	1.77	8.0	1	9	<0.0001