



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Ethnolektale Sprachentwicklungen bei Jugendlichen in
der Migrationsgesellschaft“

Verfasserin

Marina Prosenbauer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im August 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt

A 190 353 333

Studienrichtung lt. Studienblatt

UF Spanisch, UF Deutsch

Betreuerin

Prof. Mag. Dr. Inci Dirim

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich vor allem meinen Eltern und Großeltern für die bedingungslose Unterstützung und Förderung durch mein gesamtes Studium hindurch danken.

Meiner Schwester Bianca gilt besonderer Dank, da sie Tag und Nacht für mich da war und mir auch in schwierigen Zeiten zur Seite gestanden hat. Du hast mir stets zugehört und mich während meiner Studienzeit sehr gestärkt.

Ein ganz großes Dankeschön an meinen Freund Tobias, der mich stetig in meinen Vorhaben und Ideen enthusiastisch bekräftigt und ermuntert hat.

Auch Direktor Ludwig Sommer, den LehrerInnen und den ProbandInnen des Islamischen Gymnasiums möchte ich für ihre außerordentlich aufgeschlossene Mithilfe bei meinem Projekt großen Dank aussprechen. Ich wurde in der Schule überaus liebenswürdig und entgegenkommend aufgenommen.

Besonderen Dank schulde ich meiner Diplomarbeitsbetreuerin Professor Mag. Dr. İnci Dirim für die äußerst freundliche und herzliche Betreuung, richtungsweisende Denkanstöße, interessante Diskussionen und für ihre Bemühungen bei der Besorgung der Grenzflächenmikrofone, ohne die meine Untersuchung in dieser Art und Weise nicht möglich gewesen wäre.

Inhaltsverzeichnis

I. THEORETISCHER TEIL	6
1 Einleitung	6
2 Fragestellung und Hypothesen	7
3 Gesellschaftlicher Kontext	8
4 Zweitsprachenerwerb	12
4.1 Begriffsbestimmungen - Muttersprache oder Erstsprache?	12
4.2 Zweitsprachenerwerbsprozess	13
4.3 Ausprägungen des Zweitsprachenerwerbs	14
4.3.1 <i>Lernersprache</i>	15
4.3.2 <i>Fossilisierung</i>	16
4.3.3 <i>Pidgin</i>	17
4.3.4 <i>Gastarbeiterdeutsch</i>	18
4.3.5 <i>Code-Switching und Code-Mixing</i>	19
4.3.6 <i>Transfer</i>	21
4.3.7 <i>Crossing</i>	21
5 Ethnolekt	21
5.1 Terminologie	21
5.2 Zum Forschungsstand	23
5.3 Ethnolektaler Sprachgebrauch	25
5.4 Merkmale des Ethnolekts	30
5.5 Ethnolekt als funktionaler Sprachgebrauch	32
5.6 Abgrenzungen zu anderen Varietäten und Stilen	33
5.6.1 <i>Jugendsprache</i>	33
5.6.2 <i>Wiener Umgangssprache</i>	36
5.6.3 <i>Lernersprache</i>	37
5.6.4 <i>Gastarbeiterdeutsch</i>	38

II. EMPIRISCHER TEIL	39
6 Forschungsdesign	39
6.1 Forschungsfeld	39
6.1.1 <i>Das Islamische Gymnasium in Wien 15</i>	39
6.1.2 <i>Die ProbandInnen</i>	39
6.1.3 <i>Umfeld und Gruppenbildung</i>	42
6.2 Methodisches Vorgehen	44
7 Auswertung der Mikrofonaufnahmen	47
7.1 Parameter	47
7.2 Gespräche der Lehrpersonen mit den SchülerInnen	48
7.2.1 <i>Phonetisch-prosodische Ebene</i>	52
7.2.1.1 Gerolltes /r/	52
7.2.1.2 Koronalisierung von [ç]	54
7.2.1.3 Silbenzählender Rhythmus	56
7.2.2 <i>Morphosyntaktische Ebene</i>	57
7.2.2.1 Wegfall von Artikel	57
7.2.2.2 Wegfall von Präpositionen	60
7.2.2.3 Verwendung anderer Präpositionen als nicht ethnolektal üblich	61
7.2.2.4 Verbspitzenstellung in Deklarativsätzen	62
7.2.2.5 Veränderung von Genera	63
7.2.3 <i>Lexikalische Ebene, Stilistik und nonvokales Verhalten</i>	63
7.3 Gespräche der SchülerInnen untereinander	66
7.3.1 <i>Phonetisch-prosodische Ebene</i>	67
7.3.1.1 Gerolltes /r/	67
7.3.1.2 Koronalisierung von /ç/	70
7.3.1.3 Silbenzählender Rhythmus	72
7.3.2 <i>Morphosyntaktische Ebene</i>	72
7.3.2.1 Wegfall von Artikel	72
7.3.2.2 Wegfall von Präpositionen	75
7.3.2.3 Verwendung anderer Präpositionen als nicht-ethnolektal üblich	75
7.3.2.4 Verbspitzenstellung in Deklarativsätzen	76
7.3.2.5 Veränderung von Genera	76
7.3.3 <i>Lexikalische Ebene, Stilistik und nonvokales Verhalten</i>	78

7.4	Gespräche mit dem Mikrofon	81
7.5	Vergleich der Ergebnisse	89
8	Fazit	93
9	Ausblicke für die Schulpraxis	98
	Bibliographie	100
	Anhang	103
	Beobachtungsprotokolle	103
	Transkriptionskonventionen	111
	Transkripte ausgewählter Textstellen	112
	<i>Abstract</i>	150
	<i>Lebenslauf</i>	151

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gesamtbevölkerung Österreichs nach Staatsangehörigkeit	9
Abbildung 2: EinwohnerInnen der Hauptstadt Wien nach Staatsbürgerschaft	9

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Soziobiographische Daten und sprachlicher Hintergrund der aufgenommenen SchülerInnen (Vorlage vgl. DIRIM/AUER 2004: 34)	41
Tabelle 2: Überblick über das Datenmaterial (Vorlage vgl. DIRIM 1998: 48)	44

I. THEORETISCHER TEIL

1 Einleitung

Bewegungen von Menschen über relevante Grenzen hinweg hat es zu allen historischen Zeiten und fast überall gegeben. Migration ist eine universelle Praxis, eine allgemeine menschliche Handlungsform. (MECHERIL 2010: 7)

Die gegenwärtigen Gesellschaften sind geprägt durch Migration und damit einhergehend durch sprachliche Heterogenität. Die Wanderung von Menschen über Grenzen hinweg führt zu einer Sprachenvielfalt auch in Österreich, die nicht nur auf der Straße, in der U-Bahn oder im Supermarkt deutlich wird, sondern auch in den Schulen, wo junge Menschen mit unterschiedlichsten Herkunftssprachen zusammen lernen und einen Teil ihres Lebens verbringen. Die sprachliche Vielfalt in den Migrationsgesellschaften ist als solche deshalb ernstzunehmen und als Tatsache zu akzeptieren.

Ein Blick in einschlägige Literatur untermauert diese Tatsache. „Sprachliche Homogenität in komplexen Gesellschaften ist immer schon ein Mythos“, schreibt etwa GOGOLIN. Die Wissenschaftlerin erläutert außerdem:

Sprachliche Pluralität besitzt darum als Merkmal der Gesellschaften nicht nur deshalb Relevanz, weil noch auf lange Sicht mit Migrationen als Modus der Mobilität zu rechnen ist und hieran immer mehr Weltregionen beteiligt sein werden. (GOGOLIN 1994: 15)

Diese Mehrsprachigkeit findet sich auch in den Schulen der Migrationsgesellschaften wieder, in deren Schülerschaft viele verschiedene Sprachen vertreten sind. GOGOLIN weist auf die „Komplexität sprachlicher Voraussetzungen, die durch die Schülerschaft in die Schulen hineingetragen wird“ (GOGOLIN 1994: 17) hin. Gleichzeitig führt die Autorin an, dass sich diese Komplexität nicht nur durch die verschiedenen Sprachen, die durch Migration zusammenkommen, generiert, sondern durch die Individualität, die den sprachlichen Kompetenzen und Fähigkeiten jedes/r SchülerIn anhaften (vgl. GOGOLIN 1994: 17).

Sprachenvielfalt in der Schülerschaft ist ein zukunftsträchtiges Merkmal der Schule [...]. (GOGOLIN 1994: 14)

Hier wird also nochmals darauf hingewiesen, dass auch die Schule ein Ort ist, an dem sich die sprachliche Heterogenität bemerkbar macht. Das Bild der Einsprachigkeit des Einzelnen, welches in der Gesellschaft als pauschale Normalität

angesehen wird, entspricht also nicht der Realität, da diese durch Mehrsprachigkeit ihrer Individuen geprägt ist. Wichtig in diesem Zusammenhang ist der Begriff des „monolingualen Habitus“, der von GOGOLIN eingeführt wurde. Gemeint ist damit die in der Gesellschaft entstandene und vorhandene Annahme, dass Einsprachigkeit der Normalfall sei im Gegensatz zu Mehrsprachigkeit, die der Ausnahmefall sei (vgl. auch DIRIM 1998: 10). In Bezug auf die Situation der Schule in der Migrationsgesellschaft schreibt DIRIM außerdem Folgendes, wenn es um die verschiedenen Sprachvarietäten der Kinder in unterrichtlichen Zusammenhängen geht:

Danach sind alle Menschen - auch die nach der gängigen Vorstellungsweise monolingualen - in gewisser Hinsicht mehrsprachig, weil sie sich in unterschiedlichen Lebenssituationen verschiedener Sprachstile und -varietäten bedienen. Hieraus folgt, daß [sic!] das sprachliche Können von Kindern als die Anwendung ihres multilingualen Sprachrepertoires in unterschiedlichen Situationen gesehen wird. Bei diesen Situationen handelt es sich im vorliegenden Zusammenhang um die verschiedenen gestalteten Arbeits- und Organisationsphasen des Unterrichts und um die Kommunikation der zweisprachigen Kinder mit Personen unterschiedlichen sprachlichen Wissens und Könnens in der Klasse. (DIRIM 1998: 19)

Migration bedingt also Sprachenvielfalt in einem Land. Ebenso beeinflussen Migrationen die gesprochenen Varietäten in den Gesellschaften, dies gilt in der einschlägigen Forschung mittlerweile als Tatsache:

In den letzten Jahren wurden in mehreren Migrationsgesellschaften im Rahmen von ethnografischen soziolinguistischen Forschungsarbeiten spezifische Wandel der mündlichen Varietäten von Sprachen dokumentiert, die vor allem auf die Anwesenheit von Migrant/innen zurückgehen. (DIRIM/AUER 2010: 111)

Es zeigt sich also gegenwärtig, dass die Herkunftssprachen von MigrantInnen die Sprache der Gesellschaft - im vorliegenden Fall die Varietäten des Deutschen - beeinflussen und verändern. Diese Veränderungen können zu einem sogenannten „Ethnolekt“ führen, dessen Existenz in Wien im Rahmen der vorliegenden Arbeit am Beispiel einer ausgewählten Schule untersucht werden soll.

2 Fragestellung und Hypothesen

- A. Die Fragestellung der Diplomarbeit ist, ob bei Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft in Wien ethnolektale Sprachentwicklungen feststellbar sind.

- B. Es gilt dabei zu untersuchen, ob die Jugendlichen, unabhängig vom Grad ihrer Sprachkenntnisse des Deutschen, neben der deutschen Standardsprache und der Wiener Umgangssprache Ethnolekt sprechen und in welchen Situationen sie dies tun.

- C. Des Weiteren soll geprüft werden, wodurch dieser ethnolektale Sprachgebrauch gekennzeichnet ist.

Nun gehe ich dazu über, die Hypothesen und Annahmen zu formulieren, die der Untersuchung zu Grunde gelegt werden:

- I. Die zentrale Hypothese ist, dass die Jugendlichen neben der deutschen Standardsprache und der Wiener Umgangssprache auch ethnolektales Deutsch sprechen.
- II. Aus Annahme I. ergibt sich weiters die Hypothese, dass ethnolektalem Sprachgebrauch eine Funktion innewohnt, dass die Jugendlichen also aus bestimmten Gründen diese Varietät verwenden.
- III. Des Weiteren wird angenommen, dass Jugendliche untereinander und in informellen Situationen eher Ethnolekt sprechen als in formelleren Kontexten (im vorliegenden Fall: SchülerInnen untereinander im Vergleich zur SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktion).

3 Gesellschaftlicher Kontext

Um meine Arbeit in einen demographisch-gesellschaftlichen Kontext einzubetten und den Begriff „Migrationsgesellschaft“ aus dem Titel durch aktuelle Daten darzustellen, gebe ich im folgenden Abschnitt einen kurzen Überblick über die derzeitige Bevölkerungsstruktur Österreichs. Ich beziehe mich dabei auf eine Studie mit dem Titel *Schule-Migration-Gender*, die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Auftrag gegeben wurde und auf Statistiken der *Statistik Austria* beruht. Zum einen soll die Bevölkerung nach der Staatsangehörigkeit kurz skizziert werden, zum anderen ein Überblick über die Bevölkerung mit Migrationshintergrund gegeben werden.

Aus den Tabellen zur Bevölkerung nach dem Stand vom 01/01/2011 geht hervor, dass 11% bzw. 927.612 Personen der Gesamtbevölkerung Österreichs keine österreichische Staatsangehörigkeit besitzt. Grafisch wird dies im untenstehenden Kreisdiagramm dargestellt.

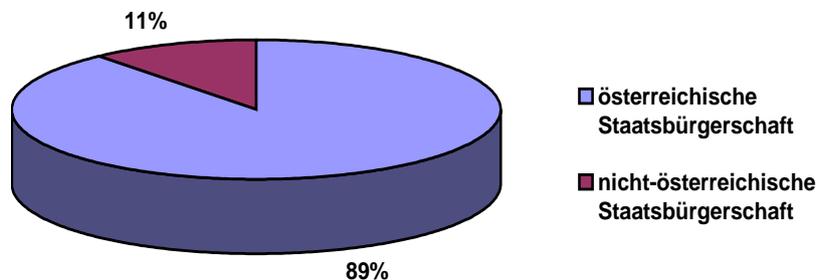


Abbildung 1: Gesamtbevölkerung Österreichs nach Staatsangehörigkeit

Die zahlenmäßig größte Gruppen von EinwohnerInnen mit nicht-österreichischer Staatsangehörigkeit stammt aus Deutschland (1,7% der Gesamtbevölkerung bzw. 146.392), gefolgt von Serbien, Montenegro und Kosovo (1,6% bzw. 135.696). An dritter Stelle liegt die Gruppe mit türkischer Staatsangehörigkeit (1,3% bzw. 113.457), und schließlich Bosnien und Herzegowina (1% bzw. 84.185). Alle weiteren Gruppen haben Anteile von weniger als einem Prozent an der Gesamtbevölkerung.

Da meine Arbeit sich auf Sprachphänomene in Wien bezieht, möchte ich nun auf die Hauptstadt im Speziellen eingehen. Von den insgesamt etwa 1,7 Millionen EinwohnerInnen Wiens, besitzen 21,5% (368.178 Personen) eine nicht-österreichische Staatsangehörigkeit.

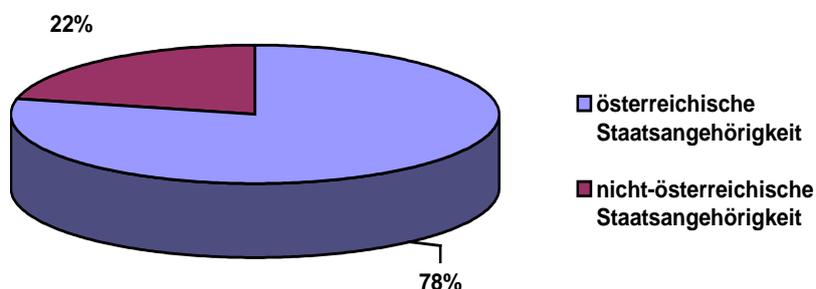


Abbildung 2: EinwohnerInnen der Hauptstadt Wien nach Staatsbürgerschaft

Verglichen mit den anderen Bundesländern hat Wien damit prozentuell zu seiner Einwohnerzahl den höchsten Anteil an BewohnerInnen nicht-österreichischer Staatsangehörigkeit. Die größte Gruppe der nicht-österreichisch Staatsangehörigen kommt aus Serbien, Montenegro und Kosovo mit 4,4% (bzw. 75.570) Anteil an Wiens Einwohnerzahl. An zweiter Stelle folgt die Türkei mit 2,5% (bzw. 43.528). Als nächstes kommen Deutschland mit 1,9% (bzw. 32.422) und Polen mit 1,6% (27.042). An fünfter Stelle rangieren Bosnien und Herzegowina mit jeweils 1%. Alle weiteren Gruppen befinden sich unter der 1%-Grenze.

Da die Staatsangehörigkeit einer Person nicht ausreichend über deren Herkunft Auskunft gibt, wird im folgenden Abschnitt die Bevölkerung in Bezug auf ihren Migrationshintergrund beschrieben. Vorab soll zur Erklärung Folgendes erläutert werden: Laut *Statistik Austria* werden „Personen mit Migrationshintergrund“ dadurch definiert, dass beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Personen der „ersten Generation“ sind selbst im Ausland geboren, „Personen der zweiten Generation“ wurden in Österreich geboren.

Laut Erhebungen der *Statistik Austria* zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund aus dem Jahr 2010 haben 18,6% der Gesamtbevölkerung Österreichs Migrationshintergrund, in Zahlen wären das 1.543.300 Personen. Des Weiteren geht aus den Tabellen hervor, dass 13,7% der Gesamtbevölkerung der ersten Generation von Migranten angehören, während der Anteil der zweiten Generation 4,9% beträgt. Eine dritte Generation wird nicht angegeben.

Die Erhebungen zu den einzelnen Bundesländern zeigen, dass in Wien mit 28,2% prozentuell und absolut (642.000) gesehen die meisten Menschen mit Migrationshintergrund leben. An zweiter Stelle folgt Vorarlberg mit 22%. Am geringsten ist der Anteil in Kärnten und der Steiermark (jeweils um die 10%) bzw. im Burgenland (unter 10%). Die übrigen Bundesländer befinden sich in der breiten Spanne dazwischen.

Zur Zeit der Erhebung der *Statistik Austria* leben etwa 2,8 Millionen Personen in Österreich, die unter 29 Jahre alt sind. Davon haben 21% Migrationshintergrund. Zu

dieser Bevölkerungsgruppe zählen die EinwohnerInnen, welche die Schule besuchen, das heißt SchülerInnen.

Wie die Autoren des oben genannten Berichts darlegen, wird in Erhebungen zum Schulbesuch der Migrationshintergrund der SchülerInnen nicht berücksichtigt, sondern lediglich Staatsbürgerschaft und Umgangssprache angegeben, wie auch durch folgendes Zitat deutlich wird:

Unter den SchülerInnen in Pflichtschulen hatten im Schuljahr 2009/10 9,5 % eine ausländische Staatsbürgerschaft (nach 2,3% 1980/81) und 17,6 % sprachen eine andere Umgangssprache als Deutsch. Seit Beginn der 1980er Jahre hat sich der Anteil der AusländerInnen an den SchülerInnen in Österreich mehr als vervierfacht.

An den Wiener Schulen war der Anteil der SchülerInnen, die eine andere Umgangssprache als Deutsch sprechen, mit 41,8 % am höchsten, gefolgt von Vorarlberg mit 18,3 %. Die niedrigsten Anteile haben die beiden südlichen Bundesländer Kärnten und Steiermark mit 8,9 % bzw. 9,6 %. (Bericht Schule-Migration-Gender 2011: 1).

Aus dem Zitat geht zudem hervor, dass an Schulen in Wien 41,8% der SchülerInnen eine andere Umgangssprache als Deutsch gebraucht. Dieser Anteil ist in der Hauptstadt höher als in den übrigen Bundesländern Österreichs.

Es stellt sich dabei jedoch die Frage, wie "Umgangssprache" definiert wird. Viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind bereits in Österreich geboren und besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft, ebenso können viele bereits mehrsprachig - das heißt, sowohl in ihrer/n jeweiligen Familiensprache(n) als auch in der deutschen Sprache - erzogen worden sein, manche davon würden von sich selbst vielleicht gar nicht behaupten, ihre Familiensprache zu beherrschen und würden als Muttersprache Deutsch angeben. Diese Aspekte lassen sich aus den zitierten Daten nicht erschließen.

Zusammenfassend kann - trotz einiger bereits angesprochener Unklarheiten was Begrifflichkeiten und die unvollständige Erfassung eines sogenannten „Migrationshintergrundes“ betrifft - aus der Fülle der Zahlen und Daten einmal mehr festgestellt werden, dass Österreich eine Migrationsgesellschaft ist. Außerdem zeigt sich, dass Wien mit 21,5% EinwohnerInnen nicht-österreichischer Staatsangehörigkeit und 28,2% Menschen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den anderen Bundesländern den jeweils höchsten Anteil aufzuweisen hat. Dies soll, unter anderem, begründen, warum ich meine empirische Datensammlung in Wien durchgeführt habe, da in der Hauptstadt viele Menschen mit Migrationshintergrund

leben und sich dies auch in den Schulen der Stadt Wien bemerkbar macht, wie in Bezug auf die Umgangssprache der Wiener Schülerschaft gezeigt wurde. Es war also anzunehmen, dass aus einer Untersuchung in diesem geographischen Raum umfassende Ergebnisse für meine Studie zu erzielen wären. Der Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im alltäglichen Umgang der Wiener SchülerInnen untereinander ließ die Annahme aufkommen, dass diese Migrantensprachen einen Einfluss auf das Deutsche ausüben und somit die deutsche Sprache beeinflussen und verändern. Einschlägige Forschungsarbeiten aus anderen Ländern zeigen außerdem, dass in von Migration geprägten Regionen ethnolektale Entwicklungen beobachtet werden. Die Existenz eines solchen Ethnolektes sollte im Zuge dieser Studie untersucht werden.

4 Zweitsprachenerwerb

Es wurde bereits mehrfach in einschlägiger Literatur festgestellt, dass Jugendliche in der Migrationsgesellschaft Ethnolekt sprechen. Eine zentrale Hypothese der vorliegenden Arbeit ist, dass Jugendliche auch in Wien neben der deutschen Standard- und Umgangssprache ethnolektale Sprachformen gebrauchen. Diese Annahme macht zunächst jedoch einen Überblick über den Prozess des Zweitsprachenerwerbsprozesses notwendig, damit in weiterer Folge ethnolektaler Sprachgebrauch und Stadien im Prozess des Zweitsprachenlernens verglichen bzw. voneinander abgegrenzt werden können.

4.1 Begriffsbestimmungen - Muttersprache oder Erstsprache?

Da Kinder und Jugendliche in der heutigen Migrationsgesellschaft eine sehr heterogene Gruppe mit differenzierten Sozialisierungserfahrungen sind, treffen Zuschreibungen, die durch die Begriffe Mutter- und Erstsprache gemacht werden, oftmals nicht auf die individuelle Situation der SprecherInnen zu. Dies betrifft auch die ProbandInnen meiner empirischen Feldforschung.

Der Terminus Erstsprache suggeriert zum einen eine Erwerbsfolge, das heißt, dass die betreffende Sprache als erste gelernt wurde. Zum anderen schwingt eine Zuschreibung die Qualität der Sprache betreffend mit: die erste als die beste, prestigeträchtigste Sprache, mit der sich der/die SprecherIn am ehesten identifizieren

kann. Hinzu kommt, dass das Sprachvermögen in der Erstsprache von den Sozialisationsbedingungen abhängt und somit nicht immer dem Alter entsprechend entwickelt ist (vgl. RÖSCH 2003: 11). Ich verwende den Begriff Erstsprache in der vorliegenden Arbeit, um mich auf die Erwerbsfolge zu beziehen.

Wenn von Muttersprache die Rede ist, stellt man sich die Sprache der Mutter oder der Eltern vor. Mir scheint hier der Begriff Familiensprache geeigneter zu sein, da er das gesamte familiäre Umfeld, das eine/n SprecherIn umgibt, miteinbezieht.

Ich verwende Familien- und Herkunftssprache synonym, da mir beide Termini am ehesten geeignet scheinen, die nicht-deutschen Sprachen von multilingualen SprecherInnen mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ zu beschreiben, sei es dass sie selbst, ihre Eltern oder ein Elternteil im Ausland geboren wurden.

4.2 Zweitsprachenerwerbsprozess

Eine Zweitsprache kann gesteuert durch Unterricht oder ungesteuert erworben werden. Meistens treten die beiden Erwerbsformen jedoch gekoppelt auf, da die Zweitsprache sowohl in der Schule Unterrichtssprache ist als auch die LernerInnen außerdem in ihrem Alltag immer von der Zweitsprache umgeben sind, zum Beispiel wenn sie in der Straßenbahn sitzen. (vgl. RIEHL 2009: 73)

Von einem „bilingualen Erstspracherwerb“ spricht man dann, wenn das Kind bis zum Alter von drei Jahren zwei Sprachen gleichzeitig erwirbt (vgl. RIEHL 2009: 76). Der Zweitspracherwerb betrifft dementsprechend also das Erlernen der Zweitsprache nach dem dritten Lebensjahr.

In den Bereich des Zweitsprachenerwerbs gehört der Begriff der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“, der von Ingrid GOGOLIN (1994) eingeführt wurde. Mit diesem Terminus soll die spezielle Situation beschrieben werden, mit welcher bilingual aufwachsende Kinder konfrontiert sind. Der Begriff rekuriert auf die „persönliche Primärerfahrung“, die nicht nur mit einer, sondern mit zwei Sprachen gemacht wird und weist auf die daraus resultierenden Kompetenzen und Fähigkeiten der Kinder hin. Außerdem suggeriert er, dass ebendieses Sprachpotenzial dazu benötigt wird, um in der die bilingualen SprecherInnen umgebenden Alltagswelt handlungsfähig zu sein und sich zurechtzufinden. GOGOLIN weist in ihren Ausführungen allerdings auch darauf hin, dass durch den Begriff keinesfalls definiert ist, wie gut eine Sprache

beherrscht wird bzw. wie viele sprachliche Ressourcen der/die SprecherIn in den jeweiligen Sprachen zur Verfügung hat. (vgl. GOGOLIN 1994: 16)

Das schulische Umfeld, das in der vorliegenden Arbeit eine große Rolle spielt, beherbergt junge Menschen, die sich in der Pubertät befinden und Entwicklungen in ihrer Persönlichkeit erfahren. Gerade in dieser Phase des Lebens von Jugendlichen spielt die Sprache eine wichtige Rolle, wie auch das folgende Zitat von OKSAAR verdeutlichen soll:

[...] während der Pubertät werden die Persönlichkeit sowie die persönliche und soziale Identität des Individuums geformt, und Sprache ist, wie wir festgestellt haben, ein wichtiger Faktor dabei. (OKSAAR 2003: 64)

Abgesehen von Sprache ist auch die ethnische Zugehörigkeit für die Identität eines Individuums konstitutiv.

Eines [sic!] der zentralen Komponenten der Identität ist außer Sprache die ethnische Zugehörigkeit. Sie bekommt besonderes Gewicht bei Minderheiten im Prozess des Kulturkontakts. (OKSAAR 2003: 156)

Nicht nur ethnische Zugehörigkeit ist für Bildung einer Identität wichtig. Auch Nationalität spielt eine Rolle. Es soll im Rahmen dieser Untersuchung aber besonders auf die ethnische Zugehörigkeit hingewiesen werden, da von Ethnolekt gesprochen wird und meines Erachtens die ethnische Zugehörigkeit eine große Rolle in diesem Zusammenhang spielt. Aus diesem Grund werden andere Aspekte, die für die Identität eines Individuums auch maßgebend sind, außen vor gelassen.

4.3 Ausprägungen des Zweitsprachenerwerbs

Es gibt verschiedene Lernstadien, die den Zweitsprachenerwerbsprozess prägen, sowie auch Phänomene, die im Zusammenhang des Zweitsprachenerwerbs zu beobachten sind. Hierzu gehören Lernaltersprache, Fossilisierung, Pidgin, Gastarbeiterdeutsch, Code-Switching bzw. -Mixing, Transfer und Crossing. Sie sollen im folgenden Abschnitt überblicksmäßig skizziert werden.

4.3.1 Lernersprache

Der Zweitspracherwerb basiert auf der Ausbildung von Lernersprachen.
(RÖSCH 2003: 14)

Eine „Lernervarietät oder **Interlanguage** ist aufzufassen als **eigenes** [Hervorhebungen im Original, Anm.] System auf dem Weg zu einer Zielsprache“ (RIEHL 2009: 83). Dabei ist zu beachten, dass die Lernergrammatik vorübergehend ist und sich laufend ändern kann, je nach Input von außen und Transfer aus der Erstsprache (vgl. RIEHL 2009: 83).

Die Interlanguage ist ein eigenständiges sprachliches (Übergangs)System, das ein Lerner beim Erwerb einer Zweitsprache bildet. (OKSAAR 2003: 113)

Die Begriffe Interlanguage, Lernersprache und Interimsprache können synonym gebraucht werden, wobei ich den Terminus Lernersprache bevorzuge.

OKSAAR (2003) beschreibt im Sinne der Interlanguagehypothese die Lernersprache als ein „eigenständiges System, das sich allmählich zielgerichtet, als ein kreativer Prozess auf die Normen und Regeln der Zweitsprache hin entwickelt“ (OKSAAR 2003: 113).

Ähnlich charakterisiert Vogel die Lernersprache als „Sprachgebilde, das sich in einem Fremdsprachenlerner infolge der Konfrontation mit zielsprachlichen Daten herausbildet“ (VOGEL 1990: 13). Die Lernersprache nähert sich langsam der Zielsprache, allerdings sei sie nie gänzlich identisch mit ihr (vgl. VOGEL 1990: 13).

Demnach beinhalte sie sowohl Elemente aus der Erstsprache, als auch aus der Zielsprache und etwaigen sonstigen Sprachen, die im individuellen Idiolekt des/r SprecherIn enthalten sind. Charakteristisch für die Lernersprache seien sowohl Dynamik als auch Systemhaftigkeit und Variabilität, was heißt, „dass korrekte und abweichende Einheiten nebeneinander zur Verfügung stehen“. (vgl. OKSAAR 2003: 113)

Dies bedeutet, dass ein/e SprecherIn in einen Satz im Sinne dieser „Instabilität“ (VOGEL 1990: 54) beispielsweise eine grammatisch falsche Form einbaut, während die gleiche Form im nächsten Satz jedoch richtig angewandt wird (etwa Konjunktion

bei Verben, Deklination der Fälle, Artikel und dergleichen). Dies ist ein wesentliches Merkmal von Lerner Sprache. (vgl. hierzu auch VOGEL 1990: 50-54)

Beispiele für Kommunikationsstrategien in der Lerner Sprache sind Themenvermeidung, Kodeumschaltung, Entlehnungen, Paraphrasen unbekannter Lexeme und neue Wortprägungen (vgl. OKSAAR 2003: 115). Diese Kommunikationsstrategien finden Anwendung, wenn die sprachlichen Mittel fehlen, um seine Intentionen auszudrücken (vgl. VOGEL 1990: 55).

In den Bereich der lexikalischen Strategien fallen unter anderem Paraphrasierung, der Rekurs auf andere Sprachen, die Anwendung von Wortbildungsregeln und das Bilden von Neologismen (vgl. VOGEL 1990: 56). Vogel erklärt den Zusammenhang zwischen diesen Strategien und dem Sprachwissen des Sprachlernenden so:

Je weiter dieser [der Lerner; Anm.] vom Sprachvermögen eines native speaker entfernt ist, desto häufiger wird er Gebrauch von solchen Such- und Kommunikationsstrategien machen müssen. (VOGEL 1990: 56)

Deutlich werden diese Wissenslücken beispielsweise durch Häsitationsmarker, Konstruktionsabbrüche, Selbstkorrekturen und Wiederholungen (vgl. VOGEL 1990: 56-57).

Trotz Regelkenntnis ist es darüber hinaus dem Lerner aufgrund fehlender Anwendungsautomatisierung oft nicht möglich, das Regelwissen in entsprechende Strategien und Pläne umzusetzen, und schließlich kann er unter Müdigkeit und Konzentrationsmangel leiden und aus diesem Grunde bei der Sprachproduktion instabil sein. (VOGEL 1990: 57)

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die Lerner Sprache eine Zwischenetappe auf dem Weg zur Beherrschung der zu lernenden Zielsprache ist und es verschiedenste Strategien gibt, um sprachliche Unsicherheiten zu kompensieren. Es treten grammatisch falsche neben grammatisch korrekten Formen auf.

4.3.2 Fossilisierung

Ein weiterer Begriff aus der Zweitspracherwerbsforschung ist die Fossilisierung. Oft gelingt es beim ungesteuerten Zweitspracherwerb nicht, alle grammatischen Strukturen der Zielsprache richtig zu lernen. Und so kann es dazu kommen, dass man auf einer bestimmten Stufe im Prozess des Zweitspracherwerbs stehen bleibt und nie muttersprachliches Niveau in der Zielsprache erwirbt. (vgl. RIEHL 2009: 84)

Auch ist eine Rückentwicklung in frühere Stadien des Zweitspracherwerbs möglich (vgl. RÖSCH 2003: 16).

Im Vergleich zur Lerner Sprache, die die verschiedenen Stadien im Prozess des Erlernens der Zielsprache darstellt, versteht man unter Fossilisierung eine Stagnation der Sprachentwicklung auf einem bestimmten Niveau, die entweder länger anhält oder dauerhaft ist (vgl. OKSAAR 2003: 117).

4.3.3 Pidgin

Pidgins sind Zwischenstufen beim Erwerb einer Zielsprache, die Elemente aus der Ausgangssprache und der Zielsprache beinhalten. Ein weiteres Merkmal ist ihre Funktion als vereinfachte Kontaktsprache, die sich im Kontakt zwischen SprecherInnen verschiedener Erstsprachen entwickelt. (vgl. ULRICH 2009: 28)

Pidgins haben vor allem soziale Funktion, da sie dem Kontakt zwischen Personen unterschiedlicher Erstsprachen dienen.

Pidgins sind die Verfestigung der Fossilisierung der Stadien der Lerner Sprachen (vgl. ULRICH 2009: 46).

Pidgins zeichnen sich durch die Vereinfachung und Reduzierung grammatischer und lexikalischer Strukturen aus. Eine Pidginsprache kann keine Muttersprache sein, sondern ist immer nur Zweitsprache und zwar dort, wo Sprecher unterschiedlicher Sprachen in Kontakt miteinander kommen. Durch diese Sprachkontaktsituation bildet sich eine Art lingua franca heraus. Wird eine Pidginsprache zur Muttersprache einer Sprechergruppe, nennt man sie Kreol. (vgl. z.B. VOGEL 1990: 16)

Es ist nicht gänzlich geklärt, ob das Gastarbeiterdeutsch als Pidgin gelten kann (vgl. OKSAAR 2003: 119). Es kann jedoch als eine Art pidginisierte Varietät bezeichnet werden (vgl. KOTSINAS 1998: 131).

Zur Unterscheidung zwischen Pidgin und Ethnolekt müssen die Entstehungsbedingungen beider Phänomene verdeutlicht werden. Pidgins entstehen in Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerbsprozess. Im Unterschied dazu entwickelt sich der Ethnolekt „aus dem besonderen Sprachbewusstsein“ (ULRICH 2009: 47) der SprecherInnen heraus.

Pidgin-Sprache bezieht sich auf den Zweitsprachenerwerbsprozess, während der Ethnolekt parallel zu dem Zweitsprachenerwerbsprozess angewandt wird. Hier kann auf bereits erlernte Formen verzichtet und wissentlich auf fehlerhafte Elemente zurückgegriffen werden. Diese fehlerhaften Strukturen können verallgemeinert den sprachlichen Eigenschaften der Ethnolekte zugeordnet werden. (ULRICH 2009: 48)

Die Pidgins seien hier der Vollständigkeit halber angeführt, spielen für die vorliegende Untersuchung allerdings keine Rolle. Pidgins setzen voraus, dass keine/r der SprecherInnen die Zielsprache - in diesem Fall Deutsch - beherrscht. Dies trifft auf meine ProbandInnen nicht zu, da einige von ihnen in der deutschen Sprache primärsozialisiert wurden.

4.3.4 Gastarbeiterdeutsch

Ein Begriff, der oft in Zusammenhang mit Migration im deutschsprachigen Raum vor allem in Bezug auf die erste Migrantengeneration verbunden wird, ist das „Gastarbeiterdeutsch“, welches in Deutschland in den 70er- und 80er-Jahren von ArbeitsmigrantInnen ungesteuert erworben wurde (vgl. RIEHL 2009: 122 u. KEIM 2007: 416).

Es ist eine vereinfachte Varietät des Deutschen, die eine Verständigung in der Arbeit und im Alltag ermöglichte. Charakteristisch für das Gastarbeiterdeutsch sind das Weglassen von Artikeln, Präpositionen, Personalpronomen und Kopula, die Verwendung von unflektierten Verben in der Infinitivform, die Negationspartikel „nix“, vereinfachte Lexik und Syntax, Temporaladverbien statt Verbflexion und fehlende Textgliederung. Das Gastarbeiterdeutsch ist in vielen Fällen der ersten Generation bereits eine fossilisierte Varietät. (vgl. KEIM 2007: 417, vgl. hierzu auch DIRIM/AUER 2004: 214)

Dieser Varietät ähnlich ist das „Ausländerregister“ oder der „foreigner talk“. BECHERT und WILDGEN beschreiben dies in ihren Ausführungen wie folgt: „Das Ausländerregister ist die spontane oder gewohnheitsmäßige „Vereinfachung“ der eigenen Sprache in Anpassung an die (vermeintlichen) Erfordernisse der Kontaktsituation mit Anderssprachigen“ (BECHERT/WILDGEN 1991: 58). Das Ausländerregister ist gekennzeichnet durch langsames Sprechen und Pausen, überdeutliche Aussprache, Verwendung der Verben im Infinitiv, Weglassen von Artikel, Präpositionen und Kopula, Vermeidung von Nebensätzen, Umschreibungen und häufige Rückfragen zur Verständniskontrolle (vgl. BECHERT/WILDGEN 1991: 58).

Diese Varietät, die von den - für den deutschen Sprachraum - deutschen MuttersprachlerInnen oft in der Kommunikation mit nicht-deutschen MuttersprachlerInnen verwendet wird, ist sehr problematisch. Sie spiegelt nämlich nicht den tatsächlichen Sprachgebrauch der Menschen wider, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Außerdem wird den „Ausländern“ damit unterstellt, sie würden nur dieses vereinfachte Deutsch verstehen, was nicht stimmt und somit kein Entgegenkommen ist, sondern diskriminierend wirkt.

Wie RIEHL anmerkt, stammen Studien zum „Gastarbeiterdeutsch“ vorwiegend aus den 70er- und 80er-Jahren. Und weiter schreibt sie:

Inzwischen lebt bereits die zweite und dritte Generation dieser Gastarbeiter in Deutschland, und hier hat sich eine neue Varietät herausgebildet, die unter dem Begriff ‚Türkendeutsch‘ oder ‚Kanaksprak‘ gefasst wird.“ (RIEHL 2009: 128)

KEIM schreibt, das Gastarbeiterdeutsch der 60er- und 70er-Jahre weise Merkmale eines Pidgins auf (vgl. KEIM 2009: 122). Allerdings stellt sie gleichzeitig fest, dass nicht alle Kriterien eines Pidgins erfüllt sind. Ein Charakteristikum ist nämlich auch, dass Pidgins für die SprecherInnen der Ausgangssprache unverständlich sind. Dies ist beim Gastarbeiterdeutsch nicht der Fall, da deutsche MuttersprachlerInnen es verstehen.

4.3.5 Code-Switching und Code-Mixing

Beide Begriffe können unter dem Oberbegriff Sprachalternation zusammengefasst werden. Code-Switching ist ein diskursfunktionaler Wechsel von einer Sprache in eine andere, das Hin- und Herschalten. Code-Mixing und Code-Switching sind schwer zu differenzieren. (vgl. DIRIM/MECHERIL 2010: 114-115)

Code-Switching zwischen zwei Sprachen hat eine Funktion, die diskurs- und teilnehmerbezogen sein kann. Der Wechsel in eine andere Sprache hat also bezüglich des Themas, der Situation, des Gesprächspartners und dergleichen eine Funktion.

Im Gegensatz dazu ist Code-Mixing als ganzes ein „gemischter Sprechstil [...], indem gerade das Alternieren zwischen Deutsch und Türkisch ein konstitutives Merkmal ist.“ (DIRIM/AUER 2004: 158).

Im ersten Fall liegt das Augenmerk auf dem Wechsel, während beim zweiten Fall die einzelnen Wechsel nicht wichtig sind, sondern das Mixing an und für sich. Beide

Formen der Alternation können auch zusammen vorkommen. (vgl. DIRIM/AUER 2004: 158-159)

Die teilnehmerbezogene Funktion des Code-Switching kann die Sprachkompetenzen des/der SprecherIn anzeigen. Außerdem zeigt der/die SprecherIn mit seiner Sprachwahl, dass er sich umgekehrt auf die Sprachkompetenzen seiner Gesprächspartner einstellt. Diskursbezogenes Code-Switching bezieht sich auf den Interaktionskontext, also auf die Konstellation der GesprächsteilnehmerInnen und deren Beziehung untereinander, das Thema, die sprachliche Handlung, um einige Beispiele zu nennen. (vgl. DIRIM/AUER 2004: 158-159)

Code-Switching sowohl als auch Code-Mixing sind soziale Stile und beinhalten eine identitätsbezogene Funktion, indem sie es den SprecherInnen ermöglichen, sich einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe zuzuordnen und sich mit ihr zu identifizieren (vgl. DIRIM/AUER 2004: 158).

In den Bereich des Code-Mixing fallen **Transfers** von bestimmten Wörtern. DIRIM und AUER geben im Sinne ihrer Untersuchung zum Türkischen Beispiele für Anredeformeln, die im Sinne von Diskursmarkern in deutschen Sätzen verwendet werden, wie etwa „lan“. Außerdem werden Frageanhängsel, Verzögerungspartikel und Interjektionen aus dem Türkischen ins Deutsche übernommen. (vgl. DIRIM/AUER 2004: 192-200)

Bei KEIM (2007) drücken die türkischstämmigen Mädchen mit ihrer Varietät, die durch deutsch-türkische Mischungen geprägt ist, ihre soziale Zugehörigkeit zu ihrer Welt bzw. Gruppe aus und grenzen sich somit von anderen - monolingualen Türken und Deutschen - ab. Die Varietät hat also soziale Funktion in der Ingroup-Kommunikation und ist Ausdruck für den Migrationshintergrund und ein „hybrides Selbstkonzept“. (vgl. KEIM 2007: 222-226)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Alternieren zwischen den Sprachen nicht hauptsächlich aus mangelnden Sprachkenntnissen hervorgeht, sondern einen funktionalen und strategischen Gebrauch verschiedener Sprachen darstellt (vgl. DIRIM 2003: 22). Fälle von Code-Switching bzw. -Mixing können durchaus auch im Zuge des ethnolektalen Sprachgebrauchs auftreten.

4.3.6 Transfer

Transfer liegt dann vor, wenn ein Element einer Äußerung in der einen Sprache nach dem System der anderen Sprache verändert wird. Es handelt sich dabei um eine gegenseitige Beeinflussung der Sprachen. (vgl. BECHERT/WILDGEN 1991: 3)

Es gibt positiven und negativen Transfer, letzterer wird auch als Interferenz bezeichnet, wobei dieser Begriff eher negativ konnotiert ist. Transfer kann verschiedenste Bereiche und Ebenen einer Sprache betreffen, wie beispielsweise Lexik, Grammatik, und dergleichen.

Wenn es dabei immer nur um ein Wort oder eine idiomatische Einheit geht, spricht man von einer Entlehnung. Die Entlehnungen werden in die „Nehmersprache“ integriert, indem sie die grammatischen Strukturen annehmen. Verben beispielsweise werden mit Endungen aus der Nehmersprache versehen. (vgl. RIEHL 2009: 21-22)

4.3.7 Crossing

Crossing bezeichnet die Übernahme von Wörtern und Ausdrücken von einer in die andere Sprache (vgl. DIRIM/AUER 2004: 27).

5 Ethnolekt

5.1 Terminologie

Gibt man den Terminus „Ethnolekt“ in die Suchmaschine „Google“ ein, findet diese einige Einträge zum Thema. Einschlägige Arbeiten und Werke zum Ethnolekt im deutschsprachigen Raum sind allerdings (noch) nicht sehr weit verbreitet, auch ist der Begriff „Ethnolekt“ weder im DUDEN noch im BROCKHAUS zu finden. Es handelt sich bei dem Wort „Ethnolekt“ also nicht um eine Vokabel des allgemeinen Wortschatzes. Der Terminus wird aktuell ausschließlich in der Fachliteratur verwendet.

Das Wort „Ethnolekt“ wurde nach dem Schema der „Lekte“ - wie beispielsweise Dialekt und Soziolekt - gebildet. „Ethnolekt“ streicht im Vergleich zu anderen „Lekten“ die ethnische Zugehörigkeit des Sprechers eines solchen Ethnolekts heraus.

WENNING behandelt in seinem Werk den Begriff der „Ethnizität“. In den USA gibt es seit den 1950er- bzw. 1960er-Jahren Untersuchungen zu „ethnicity“, in welchen der Zusammenhang mit Migration eine besondere Rolle beigemessen wurde. Seit den 1980er-Jahren entwickelten sich die Begriffe Ethnie, Volk und Nation. Der Autor nennt als Merkmale der Ethnizität die gemeinsame Herkunft, Geschichte und Kultur einer Gruppe bzw. das Zusammengehörigkeitsbewusstsein. Eine „Ethnie“ werde durch eine kollektive Identität und Selbst- bzw. Fremdzuschreibungen, die daraus entstehen, definiert. (vgl. WENNING 1993: 55-57)

Migration stehe außerdem in Zusammenhang mit Ethnizität. Wenn MigrantInnen ihre Heimat verlassen, verlassen sie gleichzeitig die mitunter engen Beziehungen, welche sie Zuhause geknüpft haben. Sie verlieren ihre Bindungen, was zu „Entwurzelung“ führt. Der Autor schreibt, dass durch diese Bindungslosigkeit eine Orientierungslosigkeit entsteht und „Migranten werden sich ihrer verlorenen spezifischen Gruppenzugehörigkeit bewusst“. Dies kann sich auf verschiedene Weisen äußern: entweder wird die Heimat zum Idealbild; die MigrantInnen „können sich in ihrer besonderen Situation als neue Gruppe begreifen“; oder aber sie finden sich in einer anderen Gruppe wieder, welche beispielsweise eine religiöse Gemeinschaft sein kann. So ist es möglich, dass sich durch die Migration ein ethnische Bewusstsein bei MigrantInnen entwickelt. (WENNING 1993: 65-66)

Dieses ethnische Bewusstsein kann sich in Form eines Ethnolektes manifestieren, der unter anderem die Funktion hat, ethnische Zugehörigkeit bzw. Gruppenzugehörigkeit auszudrücken.

Der Autor Karl-Michael BRUNNER erklärt Ethnizität und ethnische Zugehörigkeit folgendermaßen: Jeder Mensch sei ein Teil einer ethnischen Gruppe und könne eine ethnische Identität ausbilden, wie zum Beispiel ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer ethnischen Gruppe. Die gemeinsame Sprache sei ein wichtiges, konstitutives Merkmal eines „Volkes“ oder „Ethnos“, welches nicht nur durch eine „biologisch definierte Abstammungsgemeinschaft“, sondern auch durch eine gemeinsame Geschichte, Kultur und ethnische Selbstzuschreibungen charakterisiert sei. (BRUNNER 1988: 191)

Eine weitere Definition von Ethnizität stammt von Micha BRUMLIK. Ethnizität diene der Bestimmung von Differenzen von Gruppen. Sie umfasse „Motive und Gründe, mit

denen sich Gruppen als „Gleichgeartete“ [Hervorhebung im Original, Anm.] zusammenschließen und sich gemeinsam von anderen abschließen". (BRUMLIK 1990: 179)

ANDROUTSOPOULOS definiert Ethnolekt als "fachterminologisch motivierte[n] Dachbegriff für Varietäten bzw. Sprechstile" (ANDROUTSOPOULOS 2000: 117), für welche im Alltag, in den Medien und auch in der Forschung die Bezeichnungen „Türkendeutsch“, „Türkenslang“, „Kanaksprak“, „Migranten-Slang“, „Kiez-Sprache“ und „Ghettodeutsch“ gebräuchlich sind (vgl. ANDROUTSOPOULOS 2000: 117). Weiters „sind Ethnolekte Erscheinungsformen einer Sprache, die von Angehörigen einer bestimmten ethnischen Gruppe verwendet werden“ (ANDROUTSOPOULOS 2000: 117). Die ethnische Zugehörigkeit ist also das konstitutive Merkmal des Ethnolektes. ANDROUTSOPOULOS verdeutlicht dies folgendermaßen:

*Im Gegensatz zur Arealität (Dialekt) bzw. zur sozialen Schichtung (Soziolekt) ist für ihren Geltungsbereich das Merkmal der Ethnizität ihrer Sprecher, deren Minderheitenstatus dabei impliziert wird, ausschlaggebend.
(ANDROUTSOPOULOS 2000: 117)*

5.2 Zum Forschungsstand

Das Sprachphänomen Ethnolekt wurde bisher nur wenig erforscht (DIRIM/AUER 2004: 204). Allerdings finden sich doch einige Untersuchungen zur Entstehung ethnolektaler Varietäten in europäischen Großstädten, welche sich auf Basis der jeweiligen Nationalsprachen entwickeln. Auch die Verwendung dieser neuen Sprachformen durch andere Jugendliche, die nicht einer ethnischen Minderheit zugehören, wurde untersucht (vgl. DIRIM/AUER 2004: 30-31). In diesem Forschungsbereich ist das Werk *Türkisch sprechen nicht nur die Türken* von Inci DIRIM und Peter AUER zu sehen, das weiter oben schon angeführt wurde. Das Buch beinhaltet eine Untersuchung, die von 1997 bis 2000 in Hamburg durchgeführt wurde und die Verwendung des Türkischen in gemischt-ethnischen Gruppen und dessen Verwendung durch Jugendliche mit nicht-türkischem Familienhintergrund zum Thema hat (vgl. DIRIM/AUER 2004: 32). In diesem Zusammenhang wird auch der Wechsel zwischen der türkischen und der deutschen Sprache als „stilistische Ressource“ beleuchtet und bilinguale Sprachstile angesprochen (vgl. DIRIM/AUER 2004). Diese Varietät wird von den beiden Autoren wie folgt beschrieben:

[...] dies ist die Herausbildung einer panethischen, aber in der Migrantenszene entwickelten Varietät der Majoritätssprache. In die Konstruktion dieser Varietät gehen die Lexik und teils auch die Grammatik der Einwanderersprachen neben fossilisierten lernersprachlichen Elementen (Vereinfachungen)“ ein. (DIRIM/AUER 2004: 30)

Eine weitere Untersuchung zum Themenbereich liefert KEIM (2007) in ihrem Werk *Die ‚türkischen Powergirls‘. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*, in welcher die Autorin die Interaktionen türkischer Migrantinnen unter anderem auf jugendsprachliche Merkmale, ethnolektale Formen – sie verwendet den Begriff „Ghettodeutsch“ –, Sprechweisen, und schließlich auch die Funktionen der verschiedenen Sprechweisen beleuchtet. (vgl. KEIM 2007)

KOTSINAS (1998) erforscht in ihrer Untersuchung zum „Rinkeby-Schwedisch“ eine durch Einwanderersprachen geprägte Varietät, die im Stockholmer Stadtteil Rinkeby gesprochen wird. Diese und auch andere einschlägige Untersuchungen aus dem englischsprachigen Raum beschreiben Varietäten, die sich vor allem unter Jugendlichen unter dem Einfluss von Migrantensprachen in der neuesten Zeit in Europa entwickelten.

ANDROUTSOPOULOS (2000) führt das Thema Ethnolekt zum Beispiel in seinem Aufsatz *Ethnolektale Entwicklungen im Sprachgebrauch Jugendlicher* aus. Des Weiteren wird der Ethnolekt in einigen Werken zur Migrationspädagogik, Mehrsprachigkeit und Zweitspracherwerbsforschung erwähnt und erklärt, wobei hier meistens die bereits angeführten Autoren zitiert werden.

Des Weiteren liegen verschiedene Arbeiten und Untersuchungen zu den Themenbereichen Jugendsprache, Lernersprache, Pidgin-Sprache und Gastarbeiterdeutsch in der heutigen Migrationsgesellschaft in der deutschsprachigen Literatur vor, jedoch sind sie ausschließlich auf den bundesdeutschen Sprachraum beschränkt.

Eine Untersuchung für Österreich zum Thema Ethnolekt lag aufgrund des eben beleuchteten Forschungsstandes nahe. Abgesehen davon machte sich in den letzten Jahren im Alltag und in den Medien in Wien eine Thematisierung des ethnolektalen Sprachgebrauchs immer mehr bemerkbar (vgl. z.B. JASHARI 2010). Hier geht es nicht mehr um das sogenannte „Gastarbeiterdeutsch“, sondern um einen funktionalen

Sprachgebrauch von Jugendlichen mit aber auch ohne Migrationshintergrund. Insofern sah ich im Bereich des Ethnolekts für Österreich, noch genauer genommen für Wien, eine Forschungslücke, welche hohen Aktualitätscharakter aufweist und die ich deshalb bearbeiten wollte.

5.3 Ethnolektaler Sprachgebrauch

Nach diesen allgemeinen Vorbemerkungen zum Ethnolekt, soll nun der Begriff des ethnolektalen Sprachgebrauchs genauer erklärt werden.

In europäischen, großstädtischen Ballungsgebieten haben sich, nachdem nun bereits die dritte Migrantengeneration in Deutschland und Österreich lebt, neue Varietäten der deutschen Sprache entwickelt, die man als Ethnolekt bezeichnen kann. DIRIM und MECHERIL erläutern diese neue Varietät folgendermaßen:

Unter dem Begriff »Ethnolekt« sind sprachliche Varietäten zu verstehen, die auf verschiedenen sprachlichen Ebenen den Einfluss anderer Sprachen erkennen lassen und oft ausschließlich von Mitgliedern bestimmter ethnischer Gruppen, z.B. Minderheiten, gesprochen werden. (DIRIM/MECHERIL 2010: 111)

Es gehen also in eine Sprache - im vorliegenden Fall meiner Untersuchung ist dies Deutsch -, verschiedene Elemente und Einflüsse anderer Sprachen ein, die Menschen mit Migrationshintergrund in das Zielland ihrer Migration mitgebracht haben. Durch die Veränderung der Sprache durch diese anderen Sprachen entsteht eine neue Form und zwar eine sprachliche Varietät. Man spricht von einem Ethnolekt.

Eine andere Erklärung liefert AUER, er bezieht sich in seiner Erläuterung bereits konkret auf den Einfluss auf die deutsche Sprache:

Ein Ethnolekt ist eine Sprechweise (Stil), die von den Sprechern selbst und/oder von anderen mit einer oder mehreren nicht-deutschen ethnischen Gruppen assoziiert wird. (AUER 2003: 2)

Der Autor spezifiziert zudem, dass es sich dabei um SprecherInnen der zweiten und dritten Migrantengeneration handelt (vgl. ANDROUTSOPOULOS 2000: 1). Es geht hier also nicht um eine Varietät, die unter der ersten Migrantengeneration entstanden ist, wie auch DIRIM und AUER näher ausführen, denn Ethnolekt ist eine Varietät, die „von Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft in den deutschen Großstädten entwickelt worden ist, und zwar von solchen, die in Deutschland aufgewachsen sind.“ (DIRIM/AUER 2004: 222).

Der Begriff „ethnolektal“ bezeichnet sprachliche Varietäten bzw. Stile, „die von einer oder mehreren ethnischen Gruppen verwendet und mit diesen Gruppen assoziiert werden“ (ANDROUTSOPOULOS 2000: 1). Dabei setzt die Forschung das Augenmerk auf die Varietäten, welche von Jugendlichen der 2. und 3. Migrantengeneration verwendet werden. ANDROUTSOPOULOS verwendet hier die Ausdrücke „Türkendeutsch“, „Türken slang“ oder „Kanak sprak“ (ANDROUTSOPOULOS 2000: 1). Der Autor Feridun ZAIMOĞLU prägte den Begriff „Kanak-Sprak“ und führt ihn im gleichnamigen Werk folgendermaßen ein: „Längst haben sie [die „Kanaken“, Anm.] einen Untergrund-Kodex entwickelt und sprechen einen eigenen Jargon: die „Kanak-Sprak“, eine Art Creol oder Rotwelsch mit geheimen Codes und Zeichen.“ (ZAIMOĞLU 2010: 13). ZAIMOĞLU zitiere ich an dieser Stelle, da er veranschaulicht, dass auch Romanautoren und -autorinnen sich bewusst mit dem Thema der Sprache in der Migrationsgesellschaft beschäftigen und so verschiedene Bezeichnungen für bestimmte Ethnolekte entstehen.

DIRIM und MECHERIL (2010) schreiben in ihrem Beitrag im Werk *Migrationspädagogik* über Untersuchungen in deutschen Großstädten, dass von jungen Menschen untereinander eine „umgangssprachliche Varietät des Deutschen“ gebraucht wird, „deren Besonderheiten sich auf Einflüsse aus dem Türkischen zurückführen lassen“ (DIRIM/MECHERIL 2010: 112). Dabei führen die beiden Autoren weiterhin aus, dass der Gebrauch dieses Ethnolektes unter den Jugendlichen wahrscheinlich eine „weiterentwickelte Form des Deutschen“ sei, und „von den ersten Arbeitsmigranten aus der Türkei verbreitet verwendet wurde und das den Jugendlichen türkischer Herkunft als Vorbild für die Entwicklung des primären Ethnolekts diene“ (DIRIM/MECHERIL 2010: 112-113). Es wird eine Funktion dieses Sprachgebrauches angenommen, und zwar um beispielsweise anzuzeigen, zu einer bestimmten Gruppe dazugehören oder als Stilelement nach außen hin (vgl. DIRIM/MECHERIL 2010: 112). Ein weiteres Werk, welches Ausführungen zum Ethnolekt auf deutschem Sprachraum enthält, ist das Buch *Türkisch sprechen nicht nur die Türken* von DIRIM und AUER (2004). Die Autoren schreiben über die Entwicklung ethnolektaler Varietäten der europäischen Nationalsprachen durch Einflüsse aus den Einwanderersprachen. Ebenso beschreiben sie einen Ethnolekt des Deutschen im bundesdeutschen Sprachraum, welcher vorwiegend bei türkischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen anzutreffen ist. Charakterisiert sei diese Varietät „durch

prosodische, phonetische, morphologische, syntaktische und lexikalische Differenzen zum gesprochenen, umgangssprachlichen Deutsch“ (DIRIM/AUER 2004: 204).

Abgesehen von den bereits erwähnten sprachlichen Einflüssen der Migrantensprachen in Deutschland auf die deutsche Sprache, sollen nach diesen theoretischen Ausführungen nun noch ein paar andere praktische Fälle von Ethnolekten genannt werden.

Ein Beispiel für belegte Ethnolekte ist das Jiddische, welches im deutschsprachigen Raum entstanden und durch die hebräische und die slawischen Sprachen beeinflusst ist; weiters das in Elementen von englischen Jugendlichen verwendete westindische Kreol. (DIRIM/MECHERIL 2010: 111-112)

KOTSINAS (1998) schreibt in ihrem Werk über den Sprachkontakt in einem von Migration geprägten Stadtteil in Stockholm, Rinkeby, dass sich bei Sprach- und Kulturkontakt unter Jugendlichen eine neue Varietät herausbilden kann und beschreibt einige Charakteristika derselben:

However, there are also examples indicating that new or radically changed varieties are first, or at least most obviously, used by young people in areas with linguistic and cultural contact. Typically, 'strange' intonation patterns, less marked grammatical features, a preference for analytic instead of synthetic forms and the emergence of new slang words occur in these varieties. Common to them is also their function of marking new identities and new youth cultures and lifestyles. (KOTSINAS 1998: 128)

Diese Varietät wird von den jugendlichen Sprechern selbst „Rinkebysvenska“, also „Rinkeby-Schwedisch“ genannt. Auch spaßig gemeinte Bezeichnungen wie „Kebab Language“ oder „Spaghetti-Swedish“, welche auf Einflüsse aus der türkischen und italienischen Sprache hindeuten, erwähnt die Autorin. (vgl. KOTSINAS 1998: 135)

A few, very frequent discourse markers are also typical, such as lan (Turkish) [...] used when addressing someone as in har du parra lan? 'do you have money, man?' (KOTSINAS 1998: 138)

KOTSINAS gibt jedoch zu bedenken, dass nicht sicher festgestellt werden kann, ob die Elemente, die aus anderen Sprachen in den Ethnolekt übernommen werden, diesen kennzeichnen. Dies würde nämlich bedeuten, dass sich die Sprachformen je nach mitgebrachten Sprachen unterscheiden würden, was jedoch nicht der Fall ist. Der Gebrauch des „Rinkeby-Schwedisch“ hänge von der Situation, dem Gesprächspartner und dem Gesprächsthema ab. Dennoch gäbe es Sprecher, die Elemente des Rinkeby-Schwedisch fast immer verwenden, während andere nur in

bestimmten Kontexten diese Sprachform benutzen. Am häufigsten trete die Sprachform allerdings in Gesprächen mit Freunden, und besonders unter Burschen auf. (vgl. KOTSINAS 1998: 138-142)

DIRIM und MECHERIL bezeichnen das von KOTSINAS untersuchte „Rinkeby-Schwedisch“ als eine kreative Sprachform in der Migrationsgesellschaft (vgl. DIRIM/MECHERIL 2010: 111).

KEIM (2007) beschreibt das „Ghettodeutsch“ der türkischstämmigen Migrantinnen in ihrer Untersuchung als „eine vereinfachte Form des Umgangsdeutschen“ (KEIM 2007: 448).

Primärer, sekundärer und tertiärer Ethnolekt

Wenn von Ethnolekt die Rede ist, muss zwischen primärem, sekundärem und tertiärem Ethnolekt unterschieden werden.

Primärer Ethnolekt ist die ursprüngliche Varietät des Deutschen, die Einflüsse aus den Migrantensprachen erkennen lässt und in der Migrationsgesellschaft entsteht.

Unter dem **sekundären Ethnolekt** versteht man die mediale Verbreitung des primären Ethnolekts. Als Beispiel hierfür können die beiden deutschen Komiker Erkan und Stefan gelten, die in deutschen TV-Formaten und einem Film zwei junge Männer spielen, die primären Ethnolekt inszenieren und imitieren. Es gibt verschiedene Ausprägungen des „sekundären, medial transformierten Ethnolekts“ (AUER 2003), was bedingt ist durch die Autoren, Komiker, und dergleichen, welche sich die sprachlichen Äußerungen in Anlehnung an den primären Ethnolekt ausdenken (vgl. hierzu DIRIM/AUER 2004: 217-220 u. AUER 2003). Diese sind mehrheitlich nicht SprecherInnen des primären Ethnolekts, sondern entstammen der deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft (vgl. DIRIM/AUER 2004: 222).

Obwohl die Ähnlichkeit groß ist, konnte allerdings festgestellt werden, dass primärer und sekundärer Ethnolekt nicht identisch sind:

Der Unterschied liegt zum einen in der gehäuft und ausnahmslosen Verwendung dieser Merkmale im sekundären Ethnolekt und zum anderen in der Verwendung weiterer Merkmale, die keine Basis im primären Ethnolekt haben. (DIRIM/AUER 2004: 218)

Der **tertiäre Ethnolekt** stellt den Gebrauch von Jugendlichen dar, die nicht-türkischer Erstsprache sind, was bedeutet, dass hier eine „migrationssprachliche Neuformation“ (DIRIM/MECHERIL 2010: 113) vorliegt, in die sowohl Menschen mit Migrationshintergrund, also auch solche ohne diesen involviert sind (vgl. DIRIM/MECHERIL 2010: 113). Der tertiäre Ethnolekt geht aber aus dem medial-sekundären Ethnolekt hervor und wird

[...] durch Sprecher usurpiert, denen er nicht 'zusteht'. Dabei wird dieser Ethnolekt allerdings nicht direkt zitiert, sondern vermittelt über den medial-sekundären, der seinerseits eine Verdichtung und Stilisierung (sowie teils auch Veränderung) ethnolektaler Merkmale leistet. Der tertiäre Ethnolekt ist also weit vom primären entfernt; (DIRIM/AUER 2004: 221)

Nicht nur durch die zitierten Merkmale unterscheidet sich der tertiäre vom primären Ethnolekt, sondern auch dadurch, dass die Äußerungen nicht aus dem direkten Kontakt mit SprecherInnen des primären Ethnolekts übernommen wurden. Die Imitation des sekundären Ethnolekts ist nicht immer positiv behaftet. In solchen Fällen handelt es sich um die symbolische Abgrenzung Jugendlicher zu einem ihnen fremden, bedrohlichen sozialen Milieu. (vgl. DIRIM/AUER 2004: 220-222)

Allerdings kann auch der primäre Ethnolekt von Jugendlichen mit deutscher Erst- und Familiensprache gesprochen werden, wenn diese eine enge Beziehung und Verbindung zu jungen Leuten haben, die eine ethnolektale Variante des Deutschen sprechen (vgl. RIEHL 2009: 129). KEIM (2007) etwa schreibt in ihrem Werk über die „türkischen Powergirls“, dass eine Sozialpädagogin meinte, sie spreche „*Slang*, wenn sie an die Jugendlichen *rankommen will*; und manchmal merkt sie, dass sie auch außerhalb des Stadtgebiets sagt, *ich war Schule* [Hervorhebungen im Original, Anm.]." (KEIM 2007: 103).

Es kann damit gerechnet werden, dass sich ethnolektale Sprechweisen langsam in das Sprachrepertoire der gesamten Gesellschaft integrieren und als weitere sprachliche Ressource zur Verfügung stehen werden (vgl. ANDROUTSOPOULOS 2000: 5-6).

Es deutet sich dabei ein Prozess an, der sich immer wieder in Sprachkontaktsituationen im Laufe der Geschichte findet, nämlich dass eine Substratsprache die Entwicklung einer Mehrheitssprache beeinflusst. (RIEHL 2009: 130)

5.4 Merkmale des Ethnolekts

DIRIM und AUER schreiben zum Ethnolekt des Deutschen, den sie bei ihrer Untersuchung in Hamburg feststellen konnten, Folgendes:

Diese Varietät ist durch prosodische, phonetische, morphologische, syntaktische und lexikalische Differenzen zum gesprochenen, umgangssprachlichen Deutsch - wie es zum Beispiel in Hamburg in informellen Situationen gesprochen wird - gekennzeichnet. (DIRIM/AUER 2004: 204)

KEIM (2007) beschreibt in ihrer Arbeit den kommunikativen Stil einer Gruppe türkischstämmiger Migrantinnen. Dabei konnte sie eine Varietät beobachten, einen „Slang“, welcher in der Gruppe gesprochen wird (KEIM 2007: 102). Als „besondere Merkmale“ dieses Registers „nennen die InformantInnen, dass es *keine Artikel und keine Präpositionen* gibt, z.B. *wir gehen Schule* oder *kommst du Sportplatz* [Hervorhebungen im Original, Anm.], dass es einfache Satzstrukturen hat und der Wortschatz begrenzt ist.“ (KEIM 2007: 102).

Als Merkmale von ethnolektalen Varietäten in Deutschland sollen im Folgenden die wesentlichsten aus den Untersuchungen von KEIM (2007: 230-232), DIRIM und AUER (2004: 206-209) und ANDROUTSOPOULOS (2000) zusammengefasst werden. Die Untersuchungen beziehen sich auf den bundesdeutschen Sprachraum, meistens spielt Türkisch eine Rolle. Die Charakteristika bestehen aus verschiedenen sprachlichen Phänomenen.

Phonetische Charakteristika sind

- das gerollte [r] in Anlautclustern,
- die Koronalisierung von /ç/ - ein allgemeines Merkmal des Mitteldeutschen, das aber im Zuge des Ethnolekts auch außerhalb dieser Region auftritt,
- die stimmhafteren Lenis-Konsonanten, stimmhafter als in den meisten Varietäten des Deutschen und
- die Kürzung langer Vokale.

Prosodisches Charakteristikum ist

- ein silbenzählender Rhythmus beim Sprechen, dies bedeutet, betonte und unbetonte Silben werden gleich ausgesprochen.

Morphologische und syntaktische (=grammatische) Charakteristika sind

- der Wegfall von Präpositionen und Artikeln in Lokal- und Richtungsangaben,
- der Wegfall von Präpositionen und Artikeln in Präpositionalphrasen,
- der Wegfall des Artikels in Nominalphrasen,
- der Wegfall von Pronomen,
- die Verwendung von anderen Präpositionen und lokalen Adverbien sowie Präfixen als im Standarddeutschen,
- die Verbspitzenstellung in Deklarativsätzen,
- die Veränderung von Genera,
- die andere Verbflexion und
- die andere Wortstellung.

Lexikalische und phraseologische Charakteristika sind

- die Verwendung türkischer Formen für die Anrede, wie zum Beispiel „lan“, Beschimpfungen, Interjektionen und Diskursmarker,
- die Generalisierung der Verben „gehen“, „kommen“, „machen“,
- die Verwendung von Diskursmarkern allgemein, wie zum Beispiel „verstehst du“ und „ich schwör“,
- Wörter, die in der deutschen Umgangssprache nicht oft vorkommen und eher aus dem Bereich der Jugendsprache stammen und
- die Lexik, beispielsweise das Wort „korrekt“.

Von den erwähnten Merkmalen am häufigsten belegt ist der Ausfall von Artikel und Präpositionen (vgl. DIRIM/AUER 2004: 213). Zu erwähnen ist auch, dass Elemente aus dem morphosyntaktischen und syntaktischen Bereich nicht durchgehend gebraucht werden, sondern sich durchaus auch mit nicht-ethnolektalen Formen abwechseln können (vgl. DIRIM/AUER 2004: 206-207).

Zu den bereits oben erwähnten Charakteristika zählt auch „eine spezielle Art der Informationsvermittlung, die einen hohen Grad an geteiltem Wissen voraussetzt und nur einen geringen Teil dessen explizit macht, was für den Gesprächspartner zum Verständnis notwendig ist.“ (KEIM 2007: 448)

5.5 Ethnolekt als funktionaler Sprachgebrauch

Der Ethnolekt unterscheidet sich wesentlich von anderen Sprachvarietäten wie der Lernaltersprache, da er nicht Resultat eines Spracherwerbsprozesses ist, sondern ihm eine Funktion innewohnt. Diese Funktion kann beispielsweise die Verwendung in Konfliktsituationen mit Deutschsprachigen, sowie die Projizierung einer fremden und bedrohlichen Identität und der spielerische Umgang in der In-group sein. RIEHL stellt zusammenfassend fest, dass „diese Varietät [der Ethnolekt; Anm.], als Kennzeichnung der spezifischen Identität als ‚Türkendeutsche‘“ dient. (vgl. RIEHL 2009: 129)

Auch KOTSINAS schreibt über die Varietät in Rinkeby, Stockholm: „In fact, the linguistic features give the impression that Rinkeby-Swedish is a marker of a local group identity.“ (KOTSINAS 1998: 143). Diese Gruppenidentität sei eine, die den Migrationshintergrund seiner Träger berücksichtigt und offenkundig macht (vgl. KOTSINAS 1998: 143).

KEIM konnte beobachten, dass offenbar schon Schulkinder zwischen Registern und Varietäten unterscheiden können und sie „bereits in diesem Alter die soziale Bedeutung der unterschiedlichen Sprachformen kennen“ (KEIM 2007: 448-450). Sprache ist ein wichtiges Kriterium, wenn es um Gruppenzugehörigkeit geht. Auch die Identität kann durch sprachliche Loyalität mitgeprägt sein (vgl. RIEHL 2009: 167-168).

Der Ethnolekt entwickelt sich zum Soziolekt des Deutschen, indem auch immer mehr SprecherInnen mit deutschem Familienhintergrund primären Ethnolekt umgangssprachlich verwenden. AUER spricht von einer „De-Ethnisierung“, da die „Grenzen zwischen Alterität (fremder Ethnolekt) und Identität (eigener Stil)“ aufweichen (vgl. AUER 2003: 7-8). Dies ist zugleich das Stichwort für das nächste Kapitel dieser Arbeit.

5.6 Abgrenzungen zu anderen Varietäten und Stilen

5.6.1 Jugendsprache

Wenn im Zuge dieser wissenschaftlichen Arbeit ethnolektaler Sprachgebrauch unter jugendlichen Mitgliedern der Migrationsgesellschaft untersucht werden soll, muss eine Abgrenzung zum Terminus der Jugendsprache geschehen.

AUER (2003) untertitelt seinen Artikel *Türken slang* mit *Ein jugendlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen*. Er kennzeichnet den ethnolektalen Sprachgebrauch als jugendlich. Die Sprecher seien aus unterschiedlichen sozialen Milieus, vorwiegend seien es männliche Jugendliche im Alter zwischen 12 und 25 Jahren. Allerdings unterscheidet sich Ethnolekt von Jugendsprache dahingehend, als dass sich in ersterem auch Innovationen und Veränderungen der Grammatik manifestieren, wohingegen dies bei Jugendsprache nicht der Fall sei. (vgl. AUER 2003: 1-2)

Ethnolekt und Jugendsprache haben gemeinsam, dass beide Sprachformen oft von Kindern und Jugendlichen in von Migration geprägten Gesellschaften verwendet werden. Das Sprachrepertoire von Kindern und Jugendlichen umfasst verschiedenste Varietäten, so auch jugendsprachliche Formen und Mischformen, die durch verschiedene Sprachen beeinflusst sind (vgl. DIRIM/MECHERIL 2010:114).

Es gibt keine einheitliche jugendliche Sprachgruppe. Vielmehr habe man es mit vielen verschiedenen Jugendsprachen zu tun, wobei es so viele Jugendsprachen wie Jugendgruppen gäbe. (vgl. SCHLOBINSKI u.a. 1993: 39-40 u. JASHARI 2010)

Die Jugend werde definiert als soziale - und nicht biologische - Altersphase, die von der Pubertät bis zum 30. Lebensjahr reichen kann. Wenn von Jugend und

Jugendsprache die Rede ist, sei allerdings darauf Bedacht zu nehmen, dass nicht alle Jugendlichen zwingend einen jugendlichen Sprachgebrauch aufweisen. (vgl. ANDROUTSOPOULOS 1998: 4)

Trotz dieser Betrachtungen kann angenommen werden, dass alle diese Jugendsprachen zumindest eine ähnliche Struktur haben (vgl. ANDROUTSOPOULOS 1998: 589). Sie stellen gewissermaßen alle eine Summe von nicht standardsprachlichen Mustern dar (vgl. ANDROUTSOPOULOS 1998: 4).

JASHARI erwähnt den Einfluss durch Migration, der auf die Jugendsprache in der heutigen Stadt Einfluss nimmt. (vgl. JASHARI 2010: 54 u. 64)

In der einschlägigen Literatur wird Jugendsprache als „sekundäre Varietät, die in der sekundären Sozialisation erworben, in der alltäglichen informellen Kommunikation im sozialen Alter der Jugend habituell verwendet und als solche identifiziert wird“ (ANDROUTSOPOULOS 1998:592). Die Sekundärsozialisation findet in der Umgebung eines neuen sozialen Gebildes statt, also nicht in der Familie wie die Primärsozialisation. Voraussetzung für eine Sekundärvarietät wie Jugendsprache ist die Grundlage einer Primärvarietät - also etwa die deutsche Standardvarietät -, auf der die sekundäre Varietät aufbauen und ihre Variation ausbilden kann. Sekundäre Varietäten können je nach Situation und GesprächspartnerInnen verwendet oder nicht verwendet werden. (vgl. ANDROUTSOPOULOS 1998: 586-587)

Erwähnenswert ist die neuere englischsprachige Forschung, die ihrerseits „auf eine andere Erscheinungsform von Jugendsprache aufmerksam“ macht, „nämlich auf Großstadt-Varietäten von Migrantenkindern unterschiedlicher Herkunft“ (ANDROUTSOPOULOS 1998: 44). Hier werden also Varietäten, die im Kontext von Migration von jungen Menschen unterschiedlicher Erst- und Muttersprachen entstehen, als eine Form von Jugendsprache angesehen. Diese Tatsache ist zurückzuführen auf die „Substandard-Auffassung“ von Jugendsprache, welche sich unter anderem mit altersspezifischen Varietäten wie Jugendsprache und auch mit neu aufkommenden Sprachformen in Sprachkontaktsituationen beschäftigt. (vgl. ANDROUTSOPOULOS 1998: 13)

Jugendsprache zeigt also sowohl mit dem Soziolekt als auch mit der Umgangssprache Überschneidungspunkte (vgl. ANDROUTSOPOULOS 1998: 33).

Charakteristisch für die Forschung um Jugendsprache ist die Fokussierung auf Lexik, Wortbildung, Phraseologie und Semantik, da sich diese Bereiche als am aufschlussreichsten bewiesen haben (vgl. ANDROUTSOPOULOS 1998: 36).

Ich werde im Folgenden beispielhaft einige charakteristische Merkmale von Jugendsprache aufzählen, die sich im Wesentlichen an die Ausführungen von ANDROUTSOPOULOS (1998) halten, welche sich ihrerseits jedoch auf den bundesdeutschen Sprachraum beschränken:

Wortbildung

Im Bereich der Wortbildung kommt häufig Intensivpräfigierung vor. Intensivpräfixe wie „hyper-, mega-, ober-, super-, über-, ultra“ (ANDROUTSOPOULOS 1998: 104) finden sich häufig in jugendsprachlichen Äußerungen, sowie Intensivpräfixoide wie „tod-, stock-, bomben-, riesen-, affen-, top-, sau-, scheid-, arsch-, schweine-, stink-, knall-, kotz-“ (ANDROUTSOPOULOS 1998: 105).

Des Weiteren finden sich ebenso Diminutivsuffixe, zum Beispiel „-i, -chen, -lein, -le, -erl, -li, -ling“ (ANDROUTSOPOULOS 1998: 123-124).

Wortbildungen zeigen sich auch im Bezug auf Eigennamen, wie beispielsweise „Kurtzwörter für ethnische Namen (z.B. Jugos)“ (ANDROUTSOPOULOS 1998: 132).

Das Adjektivkompositum „geil“ (ANDROUTSOPOULOS 1998: 144) findet ebenso Platz im jugendsprachlichen Gebrauch.

Phraseologie

Charakteristisch sind Funktionsverbgefüge mit den Verben „kriegen und machen“ (ANDROUTSOPOULOS 1998: 228-236). Beispiele wären „Party machen“ und „Schiss kriegen“ (ANDROUTSOPOULOS 1998: 232).

Häufig kommen auch Phraseolexeme im jugendlichen Sprachgebrauch vor, wie beispielsweise „X drauf sein“ und „jm. am Arsch vorbei gehen“ (ANDROUTSOPOULOS 1998: 236-237).

Syntax

In den morphosyntaktischen Bereich fällt der Determinierer „so“ (ANDROUTSOPOULOS 1998: 276), sowie der possessive Dativ oder die Genitivumschreibung, und ebenso die Konjunktionen „weil“ und „obwohl“ ohne Verbendstellung (vgl. ANDROUTSOPOULOS 1998: 277).

Zu den Sprachgebrauchsmustern zählen auch Zitatmarker, welche im jugendsprachlichen Gebrauch einige Besonderheiten aufweisen. Solche Zitatmarker sind „nach dem Motto“, „he ihr und so“, „und ich dann“, „und ich so“, um nur ein paar zu erwähnen. Häufig ist die Partikel „so“ in jugendlichem Sprachgebrauch anzutreffen. (vgl. ANDROUTSOPOULOS 1998: 316-319)

Lexik

Der Intensivierer „voll“ wird in der Jugendsprache häufiger und in mehreren Kontexten angewandt als in der Standardvarietät. Abgesehen davon sind Vulgarismen und Fäkalsprache stark repräsentiert.

„Fix“, „Bam“ und „Oida“ sind Wörter, die sich in der in Wien anzutreffenden Jugendsprache der „Krocha“ (Mitglieder einer jugendkulturellen Szene) finden lassen. Der Sprachstil dieser „Krocha“ ist auch von Sprachen Eingewanderter beeinflusst. (vgl. JASHARI 2010: 24)

5.6.2 Wiener Umgangssprache

Die erste meiner Hypothesen lautet, dass die Jugendlichen neben der deutschen Standardsprache und der Wiener Umgangssprache Ethnolekt sprechen. Es muss demnach auch der Begriff der Wiener Umgangssprache näher erläutert werden.

Die Wiener Umgangssprache ist eine Varietät der deutschen Sprache. Eine Umgangssprache im Allgemeinen ist die mündliche Auslegung der Schriftsprache, wird allerdings auch vom Dialekt beeinflusst, sie steht also gewissermaßen zwischen Schriftsprache und Dialekt. In den verschiedenen deutschen Sprachgebieten gibt es verschiedene Umgangssprachen, welche regional und durch die jeweiligen Dialekte mitgeprägt sind. Die Umgangssprache unterscheidet sich von der Schriftsprache dahingehend, als dass Laute anders ausgesprochen werden, als standardsprachliche üblich. Auch werden bestimmte Konjunktionen nur im schriftlichen, nicht aber im umgangssprachlichen Gebrauch verwendet. (vgl. JEZEK 1928: 10-13).

Jezeq schreibt, „nur die Bühnensprache ist eigentlich eine annähernd genaue Wiedergabe der geschriebenen Sprache, da sie strenge Ausspracheregeln befolgt, die auf dem ganzen deutschen Gebiet Geltung haben" (JEZEK 1928: 11).

5.6.3 Lernersprache

Im Zuge meiner Diplomarbeit müssen auch die Begriffe Lernersprache bzw. Interlanguage, Fossilisierung und Gastarbeiterdeutsch von dem Phänomen des Ethnolekts abgegrenzt werden. Einige Begriffe wurden im Kapitel 4.3 bereits vorgestellt.

Eines der wesentlichsten Merkmale der Lernersprache ist die Variabilität derselben innerhalb eines sprechenden Individuums, wie weiter oben ausgeführt wurde. Grammatisch falsche Formen alternieren mit grammatisch richtigen Formen. Die gleiche Alternanz findet man beim Ethnolekt vor. Auch hier werden ethnolektale Formen, wie der Wegfall von Artikel und Präposition, neben nicht-ethnolektalen, wie grammatisch korrekte Verwendung von Artikel und Präposition, verwendet. Diese Variabilität ist den beiden Varietäten sozusagen gemeinsam. Die Interpretation des Ethnolekts als Lernersprache kann dennoch widerlegt werden. Während die Variabilität in der Lernersprache nicht bewusst ist, können die SprecherInnen des Ethnolekts diesen bewusst und funktional einsetzen. Ebenso zeigen sie in informellen Situationen keinen ethnolektalen Sprachgebrauch auf, sie können sich sozusagen aussuchen, wie sie sprechen, haben verschiedene Register und Stile zur Verfügung (vgl. AUER 2003: 5). AUER vermutet, dass

der türkische Ethnolekt zwar kompatibel mit natürlichen Vereinfachungsstrategien und lernertypischen Interferenzen ist, dass die Sprecher diese jedoch selektiv und situationsspezifisch zu Zwecken der Selbst-Stilisierung als ethnischer Gruppe einsetzen - teils durchaus in ironischer intertextueller Bezugnahme auf die Sprache ihrer Eltern und Großeltern. (AUER 2003: 5)

DIRIM und AUER (2004) konnten in ihrer Untersuchung feststellen, dass auch Jugendliche mit deutscher Muttersprache ethnolektalen Sprachgebrauch aufweisen. Dies schließt aus, dass Ethnolekt eine Lernersprache sein kann, wenn auch Muttersprachler etwa Artikel und Präpositionen in manchen Äußerungen weglassen. (vgl. DIRIM/AUER 2004: 214)

5.6.4 Gastarbeiterdeutsch

DIRIM und AUER schreiben, „[a]lle grammatischen Merkmale des Ethnolekts kommen auch im Gastarbeiterdeutsch vor.“ (vgl. DIRIM/AUER 2004: 214). Gegen eine Interpretation des Ethnolekts als Gastarbeiterdeutsch spricht allerdings, dass beim Ethnolekt Phänomene wie das Auslassen des Artikels mit standardsprachlich korrekten Formen alternieren. Weiters sind die beiden Varietäten strukturell verschieden, da im Ethnolekt nur eine kleine Menge der für das Gastarbeiterdeutsch typischen Elemente verwendet wird. (vgl. DIRIM/AUER 2004: 214-215)

Dieser Ethnolekt der deutschen Sprache sei gekennzeichnet durch „eine flüssige Sprechweise“ und im Gegensatz zum vorhin besprochenen „Gastarbeiterdeutsch“ nicht die einzige verfügbare Sprechweise, sondern eine von vielen Varietäten eines Sprechers (vgl. RIEHL 2009: 128-129), wie bereits weiter oben erwähnt wurde.

II. EMPIRISCHER TEIL

6 Forschungsdesign

6.1 Forschungsfeld

In der vorliegenden Arbeit soll der Sprachgebrauch unter Jugendlichen auf ethnolektale Formen hin untersucht werden. Es stellte sich also zunächst die Frage, in welchem Rahmen das Vorhaben am besten zu realisieren wäre. Das Islamische Gymnasium bot eine heterogene Schülerschaft mit unterschiedlichen Herkunftssprachen, Unterrichtssprache war dennoch Deutsch. Aus diesem Grund schien diese Privatschule ein geeignetes Feld zur Datenerhebung, da angenommen wurde, dass die multilingualen SchülerInnen untereinander in selbstständigen, von der Lehrperson weniger kontrollierten Arbeitsphasen, wie beispielsweise Gruppenarbeiten, freier sprechen würden als in direkter Kommunikation mit der Lehrperson, und sich so Manifestationen des ethnolektalen Sprachgebrauchs bemerkbar machen würden. Gleichzeitig war durch die sprachlichen Interaktionen zwischen den SchülerInnen und den Lehrkräften in den Unterrichtsstunden ein Vergleichsparameter gegeben.

6.1.1 Das Islamische Gymnasium in Wien 15

Das Islamische Gymnasium in der Rauchfangkehrergasse 34, im 15. Wiener Gemeindebezirk, ist eine Privatschule unter Führung der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich. Es wird achtjährig geführt (vgl. hierzu die Homepage der Schule). Die Schule wird insgesamt von SchülerInnen aus etwa zehn verschiedenen Nationen besucht, wobei die Erst- und Familiensprachen hauptsächlich arabische Sprachen und Türkisch sind. Der Großteil der SchülerInnen besitzt die österreichische Staatsbürgerschaft und ist auch in Österreich geboren.

6.1.2 Die ProbandInnen

Die Mikrofonaufnahmen wurden in insgesamt 4 Oberstufenklassen des Islamischen Gymnasiums durchgeführt. Es handelt sich dabei um eine 6. Klasse, zwei 7. Klassen und eine 8. Klasse.

Die aufgenommenen fünf ProbandInnen der 6. Klasse sind ausschließlich weiblich.

Die beiden 7. Klassen habe ich der Übersicht wegen als 7a und 7b benannt, was allerdings nicht den tatsächlichen Klassenbezeichnungen entspricht. In der 7a wurde an zwei Tagen aufgenommen, wodurch diese Klasse in Transkript 2 als auch in Transkript 3 aufscheint. In Transkript 2 wurden die Äußerungen von neun SchülerInnen verschriftlicht, davon fünf weiblich und vier männlich. In Transkript 3 finden sich eine Schülerin und ein Schüler, die bereits in Transkript 2 präsent sind, und weitere fünf SchülerInnen, allesamt weiblich.

Die ProbandInnen der Klasse 7b bestehen aus 14 SchülerInnen, davon 9 weiblichen und 5 männlichen. Die Aufnahme in dieser Klasse erstreckte sich im Gegensatz zu den übrigen Aufnahmen über den Zeitraum einer Doppelstunde.

Die 8. Klasse stellte 7 ProbandInnen, 5 weibliche, 2 männliche.

Die Tabelle unten veranschaulicht nochmals die Verteilung der ProbandInnen auf die Klassen und die entsprechenden Transkripte.

Die Daten wurden anonymisiert. Ebenso wurden die Namen der SprecherInnen in allen Transkripten frei zugeordnet, wobei lediglich die vom/n dem/r SchülerIn beherrschten Sprachen und das Geschlecht als Auswahlkriterium für einen Namen herangezogen wurden. Wenn also ein/e SchülerIn beispielsweise angab, Türkisch zu beherrschen, wählte ich nach bestem Wissen und Gewissen und nach eingehender Recherche einen Namen, der die türkischen Wurzeln repräsentieren soll und der dem türkischen Sprachraum entstammt. (zur Anonymisierung der Daten vgl. z.B. DEPPERMAN 1999: 31)

Die folgende Tabelle listet alle in den Transkripten vorkommenden SprecherInnen in der Reihenfolge ihres Erscheinens auf. Die Familien- und Herkunftssprachen entsprechen den eigenen Angaben der SchülerInnen, die sie – befragt nach ihren beherrschten Sprachen – machten. Deutsch und die Fremdsprachen Englisch und Französisch wurden in dieser Aufzählung ausgelassen, da sie durchwegs von allen SchülerInnen aufgezählt wurden, worauf hier abseits der Tabelle hingewiesen werden soll. Eine Schülerin gab auch Latein als Sprache an. Die meisten Befragten nannten zuerst jeweils Arabisch und Türkisch, bevor sie auch Deutsch als beherrschte Sprache aufzählten.

Pseudonym	m/w	Klasse	Familien-/Herkunftssprache	Transkript
Fatima	w	6	Arabisch	1
Dayira	w	6	Arabisch	1
Hatice	w	6	Türkisch	1
Hiva	w	6	Persisch	1
Sainab	w	6	Arabisch	1
Sevda	w	7a	Arabisch, etwas Türkisch	2, 3, 4
Hülya	w	7a	Türkisch	2, 3
Ayşe	w	7a	Türkisch	2, 3
Meryem	w	7a	Türkisch, Arabisch	2, 3
Salih	m	7a	Türkisch	2, 3
Emin	m	7a	Türkisch, Arabisch lesen	2, 3
Fatma	w	7a	keine Angabe	2, 3
Burhan	m	7a	Türkisch	2, 3, 4
Mustafa	m	7a	Türkisch	3
Şirin	w	7a	Deutsch, etwas Kurdisch	4
Gül	w	7a	Türkisch	4
Medine	w	7a	Türkisch, etwas Arabisch	4
Tahira	w	7a	keine Angabe	4
Kaina	w	7a	Arabisch	4
Achmed	m	7b	Arabisch	5
Rahim	m	7b	Arabisch	5
Ünal	m	7b	Türkisch	5
Deniz	m	7b	Türkisch	5
Cemil	m	7b	Türkisch, etwas Turkmenisch	5
Gözde	w	7b	Türkisch	6
Pınar	w	7b	Türkisch	6
Emine	w	7b	Türkisch	6
Farah	w	7b	Arabisch	6
Laila	w	7b	Persisch	6
Hila	w	7b	Arabisch	6
Nadira	w	7b	Türkisch, etwas Arabisch	6
Betül	w	7b	Türkisch	6
Zeynep	w	7b	Türkisch	6
Mahmut	m	8	Türkisch	7
Leyla	w	8	Türkisch	7
Cemal	m	8	Türkisch	7
Jamina	w	8	Französisch, tunesischer Dialekt	7
Yasemin	w	8	Türkisch	8
Aylin	w	8	Türkisch	8
Aycan	w	8	keine Angabe	8

Tabelle 1: Soziobiographische Daten und sprachlicher Hintergrund der aufgenommenen SchülerInnen (Vorlage vgl. DIRIM/AUER 2004: 34)

Insgesamt tätigen 40 SchülerInnen Aussagen in den Transkripten. Davon sind 29 Mädchen und 11 Burschen. Des Weiteren besuchen fünf SchülerInnen eine 6. Klasse, 28 SchülerInnen eine 7. und sieben SchülerInnen eine 8. Klasse im Islamischen Gymnasium. Von den 40 SprecherInnen gaben insgesamt 19 SchülerInnen an, Türkisch zu sprechen. Acht Befragte zählten Arabisch auf. Fünf Jugendliche gaben an, sowohl Türkisch als auch Arabisch zu sprechen, wobei davon

ein Mädchen Arabisch und etwas Türkisch spricht, eine Schülerin beide Sprachen als gleichwertig angab und drei SchülerInnen sagten, sie würden Türkisch und ein wenig Arabisch sprechen. Des Weiteren gaben zwei Schülerinnen Persisch an, ein Mädchen Deutsch und etwas Kurdisch, ein Schüler Türkisch und ein wenig Turkmenisch und ein Mädchen Französisch und einen tunesischen Dialekt. Zu drei Schülerinnen konnte ich keine Angaben sammeln, da sie sich zur Zeit der Befragung nicht mehr im Klassenraum aufhielten.

Eine detailliertere Befragung, die den Zugang zu umfangreicheren soziodemographischen Daten (vgl. z.B. DEPPERMAN 1999: 24) eröffnet hätte, war durch die organisatorischen Bedingungen, unter denen die Aufnahmen stattfanden, nicht möglich.

6.1.3 Umfeld und Gruppenbildung

Der Unterricht der 6. Klasse fand im Physiksaal statt. Der Raum war mit dem herkömmlichen Mobiliar eines Physiksaales ausgestattet. Die SchülerInnen bildeten in den ersten fünf bis zehn Minuten Gruppen, da der Lehrer eine Gruppenarbeit ankündigte. Dadurch war ein Umfeld geschaffen, in welchem die SchülerInnen sich während der selbstständigen Arbeit in Gruppen ohne die Präsenz der Lehrperson untereinander unterhalten konnten. Die Lehrkraft bewegte sich allerdings im Klassenraum und gab den einzelnen Gruppen Hilfestellungen, wodurch sich Lehrer-SchülerInnen-Dialoge im kleinen Rahmen ergaben. Schließlich folgte die Präsentation und Besprechung der Ergebnisse, wodurch ein Lehrer-SchülerInnen-Dialog im Plenum entstand. Die beiden Mikrofone wurden in zwei der erwähnten Gruppen platziert, wobei allerdings nur die Aufnahmen in der einen Gruppe verständlich und transkribierbar waren.

Die erste Aufnahme in der Klasse 7a fand in einem regulären Klassenraum statt. Die SchülerInnen saßen in Reihen an ihren Plätzen, wobei sie nach zehn Minuten Gruppen bildeten. Gegenstand der Deutschstunde war ein Referat, wodurch den Hauptteil der Stunde zwei SchülerInnen an der Tafel standen und ihre Präsentation zu einem Buch abhielten. Sie benutzen dabei die Tafel, um ihr Referat visuell durch Bilder und Überschriften zu unterstützen. Die übrigen SchülerInnen konzentrierten sich vorwiegend darauf, den beiden ReferentInnen zu lauschen, während die Lehrerin sich vom Lehrtisch entfernte und sich ganz hinten im Klassenraum platzierte. Nach etwa zehn Minuten gaben die ReferentInnen den Arbeitsauftrag, in

Gruppen zu einer bestimmten Fragestellung zu arbeiten. Dadurch ergaben sich wiederum Kleingruppen und es entstanden Gespräche unter den SchülerInnen. Die beiden ReferentInnen bewegten sich frei im Klassenraum, um die SchülerInnen in ihren Gruppenarbeiten zu beraten und ihnen weiterzuhelfen. Am Ende des Referates wurde sowohl von der Lehrkraft als auch von den SchülerInnen ein Feedback zum Vortrag gegeben. Abschließend teilte die Lehrperson ein Arbeitsblatt zur Interpretation des Buches aus und es kam ein Lehrer-SchülerInnen-Dialog zustande. Die Mikrofone wurden in der ersten und der letzten Reihe aufgestellt, sodass sich auch in der Phase der Gruppenarbeit je eine Gruppe um ein Gerät versammelte. Ein Gerät befand sich in der ersten Reihe, sodass auch der Vortrag der beiden ReferentInnen aufgezeichnet werden konnte.

Die zweite Aufnahme in der Klasse 7a fand wiederum in einem regulären Klassenraum statt. Die SchülerInnen saßen in Reihen, wobei die Mikrofone jeweils zwischen zwei SchülerInnen platziert wurden. Der Unterricht wurde dominiert von Lehrer-SchülerInnen-Dialogen. Es wurde sowohl vom Lehrer als auch von aufgerufenen SchülerInnen an der Tafel gerechnet.

Die Klasse 7b wurde im Chemiesaal aufgenommen. Die Aufnahme erstreckte sich über eine Doppelstunde, wobei in der Pause die meisten SchülerInnen den Saal verließen. Der Unterricht wurde durch Stationenbetrieb bestimmt. Es wurden verschiedene Stationen im Raum aufgebaut, wobei die SchülerInnen sich in Gruppen zusammenfinden und dann von Station zu Station wandern sollten. Die Lehrerin bewegte sich während der Arbeitsphase im Klassenraum und gab Hilfestellungen. Die meiste Zeit waren die SchülerInnen allerdings untereinander und konnten somit auch Gespräche führen, ohne dass die Lehrkraft sie hören konnte. Die Mikrofone wurden an zwei verschiedenen Stationen aufgebaut. Die Station, an der das eine Gerät platziert war, besuchte nur eine einzige Gruppe. Die andere Station passierten in der Doppelstunde insgesamt drei Gruppen.

Die letzte Aufnahme fand in der 8. Klasse und wiederum im Chemiesaal statt. Geprägt war der Unterricht durch eine Wiederholung im Plenum und Erarbeitung des Stoffes durch Frontalunterricht bzw. Lehrerin-SchülerInnen-Dialoge. Nach 40 Minuten beendete die Lehrkraft die Stunde und erlaubte den SchülerInnen, sich auf die bevorstehende Mathematikschularbeit vorzubereiten, wodurch in den letzten zehn Minuten vermehrt SchülerInnen-Dialoge entstanden.

6.2 Methodisches Vorgehen

Am Islamischen Gymnasium Wien wurden in Oberstufenklassen Mikrofonaufnahmen getätigt, welche durch hermeneutische qualitative Analyse ausgewertet wurden.

Auf Videoaufzeichnungen wurde aufgrund des technischen Aufwandes verzichtet. Zudem wurde befürchtet, dass eine installierte Kamera die Natürlichkeit der Situation zu sehr beeinflussen könnte. Die Anwesenheit durch meine Person war jedoch zur Erstellung von Feldnotizen und zur Bedienung der Mikrofone unabdinglich. Der Einfluss, den dies auf die Situation haben würde, wurde in Kauf genommen und reflektiert. (vgl. hierzu FLICK 1995: 147-173)

Selbst das Aufstellen von Mikrofonen kann Skepsis bei den aufgenommenen Personen hervorrufen. Allerdings beachten die ProbandInnen die ungewohnten Gerätschaften oft bereits nach sehr kurzer Zeit gar nicht mehr. Abgesehen davon lässt sich der Einfluss der Aufnahmesituation durch etwaige Thematisierungen derselben durch die ProbandInnen in die Auswertung der Daten mit einbeziehen. (vgl. DEPPERMAN 1999: 25-26)

Für die Datenerhebung hospitierte ich insgesamt sechs Unterrichtsstunden an fünf verschiedenen Schultagen innerhalb einer Zeitspanne von zehn Wochentagen zwischen dem 9. März und dem 18. März 2011, in denen die Gespräche der SchülerInnen von zwei Grenzflächenmikrofonen aufgezeichnet wurden, welche ich durch einen Recorder bediente. Die Tabelle listet die fünf Aufnahmen auf:

Datum	Fach/Thema	Mikrofon/Kanal	Dauer	Transkript
09/03/2011	Physik	links	00:50:00	1
10/03/2011	Deutsch/Referat über Nestroy	rechts	00:40:34	2
		links		3
15/03/2011	Mathematik/ Polynomfunktion	rechts+links	00:45:38	4
17/03/2011	Chemie/ Experimente	rechts	01:21:33	5
		links		6
18/03/2011	Chemie	rechts	00:41:56	7
		links		8

Tabelle 2: Überblick über das Datenmaterial (Vorlage vgl. DIRIM 1998: 48)

Begleitend zu den Mikrofonaufnahmen machte ich Feldnotizen, die es erleichtern sollten, die einzelnen SprecherInnen nachher zu ihren Redebeiträgen zuordnen zu können. In dieser Vorgehensweise hielt ich mich an DIRIM (1998).

Zu Anfang der Stunden stellte ich mich vor und erklärte mein Vorhaben mit den Mikrofonen, wobei ich allerdings als Thema meiner Untersuchung nur die Interaktion zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen nannte, um die Jugendlichen in ihrem Sprachgebrauch und ihren Interaktionen nicht zu beeinflussen. Ich verhielt mich während der Aufzeichnungen ruhig, machte Feldnotizen, bediente zu Beginn und zum Ende der Stunde die Mikrofone bzw. den Recorder, und befragte am Ende der Stunden die jeweils um die Mikrofone sitzenden SchülerInnen nach den Sprachen, welche sie beherrschen.

Die Feldforschung unter der Perspektive der Ethnomethodologie sollte gewährleisten, in die soziale Welt des betreffenden Umfeldes einzutauchen und Daten aus erster Hand zu gewinnen (vgl. LAMNEK 2005: 194).

Die Datenerhebung stellte eine wissenschaftliche, unstrukturierte (das heißt nicht-standardisierte), offene, nicht teilnehmende, qualitative Feldbeobachtung dar, welche durch Sprachaufzeichnungen mit Mikrofonen und das Schreiben von Beobachtungsprotokollen erfolgte (LAMNEK 2005: 564-565.).

Die Transkription der Mikrofonaufnahmen erfolgte nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT) nach SELTING und AUER (vgl. SELTING/AUER 1998: 91-122). Durch diverse Nebengeräusche und einen meist relativ hohen Geräuschpegel während der Mikrofonaufnahmen waren trotz technischer Kunstgriffe in der Nachbearbeitung nicht alle Äußerungen verständlich. Es wurden somit schlicht alle Gespräche transkribiert, die zu verstehen waren.

Bei der Auswertung der Daten unternahm ich, nach einer ersten Sichtung und Inventarisierung des Materials nach den Kategorien „Schülerinnen-Interaktionen“, „SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktionen“ und „Interaktionen mit dem bzw. über das Mikrofon“, von der Transkription ausgehend zunächst eine Einteilung in die zu beobachtenden und für den Ethnolekt relevanten Parametern. Danach analysierte ich die für die Fragestellung relevanten Textstellen, wobei ich ein großes Augenmerk auf das Umfeld legte, in welcher die Interaktionen entstanden waren. Schließlich kontrollierte ich meine Ausführungen durch nochmaliges Anhören der Tonbandaufnahmen. Die Auswertung erfolgte nach ethnomethodologisch-konversationsanalytischen Aspekten, es wurde also der Kontext, in dem die

jeweiligen Äußerungen entstanden, mit einbezogen (dazu genauer BERGMANN 1995: 213b-218b u. 269a-272a bzw. LAMNEK 2005: 45 u. 224).

Bei der Analyse und Darstellung der Ergebnisse wurde sodann zwischen der Interaktion der SchülerInnen untereinander einerseits, und der Interaktion zwischen den SchülerInnen und der Lehrperson andererseits unterschieden, wobei hier die Interaktionen mit dem bzw. über das Mikrofon nach erster Sichtung des Rohmaterials noch separat als Kategorie hinzugefügt wurden. Anhand der Kommunikation zwischen den Jugendlichen und der Lehrkraft wurde analysiert, ob die SchülerInnen die deutsche Standardsprache oder die Wiener Umgangssprache verwendeten, und eine Verwendung in der gleichsam eher formelleren Situation mit der Lehrkraft vom Gebrauch eines ethnolektalen Deutsch mit den charakteristischen Praktiken (wie beispielsweise das Auslassen von Artikeln und Präpositionen) abließen. Mittels der Analyse der Interaktion zwischen den SchülerInnen untereinander wurde verglichen, ob die Jugendlichen ethnolektalen Sprachgebrauch zeigten und zwar zusätzlich zum Gebrauch der Wiener Umgangssprache und/oder der deutschen Standardsprache und ob bzw. in weiterer Folge welche Funktion diesem Gebrauch bei den SchülerInnen untereinander innewohnen könnte.

Der Klassenraum bot für diese Untersuchung gute Rahmenbedingungen, da durch verschiedene Sozialformen wie Arbeit im Plenum, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, verschiedene Planungsphasen zu Beginn und am Ende der Stunde, sowie Übergangsphasen zwischen den Arbeitsformen, verschiedenste formellere (mit der Lehrperson) und informellere Situationen gegeben waren und der Idiolekt der einzelnen SprecherInnen in mehrfacherweise beobachtet werden konnte. DIRIM stellt zu Beginn ihrer Untersuchung zum bilingualen Sprachverhalten von Kindern in der Schule fest, dass die SchülerInnen während der Gruppenarbeiten mehr untereinander sprechen als bei der Arbeit im Plenum. Des Weiteren bemerkt sie, wenn „Kinder zusammenarbeiten, die dieselben Sprachen sprachen, bestand für sie die Möglichkeit, ihr Sprachrepertoire weitgehend zu nutzen" (DIRIM 1998: 52). Das bedeutet, dass sie untereinander in ihren gemeinsamen Herkunftssprachen sprechen. Durch diese Beobachtungen wird die These untermauert, „dass Kinder bei schwacher pädagogischer Kontrolle freier sprechen und dabei die Möglichkeit ausschöpfen, ihre mitgebrachten Sprachen zu verwenden" (DIRIM 1998: 111). Mit

dem Sprachrepertoire ist der ganze Idiolekt eines Individuums angesprochen. Dieser enthält diverse Sprachvarietäten, auch Ethnolekt (vgl. auch DIRIM/MECHERIL 2010: 104).

Generell kann zu meinen Mikrofonaufnahmen festgestellt werden, dass die SchülerInnen untereinander mehr private Gespräche führten, die nichts mit dem Unterricht zu tun hatten, wenn sie in Gruppen arbeiten durften und die Lehrkraft sich nicht in unmittelbarer Nähe aufhielt. Bei frontal organisierten Unterrichtsformen kam es selten zu Gesprächen unter den SchülerInnen, sondern vermehrt zu SchülerInnen-Lehrkraft-Dialogen. Vor allem in den Phasen, in denen ein Wechsel der Sozialformen stattfand, das bedeutet, wenn vom Frontalunterricht zu Gruppenarbeiten übergegangen wurde oder umgekehrt, ergaben sich mehr Gespräche der SchülerInnen untereinander, die keiner Kontrolle seitens der Lehrkraft unterlagen. Ich beobachtete sowohl Phasen von Gruppenarbeiten, als auch Frontalunterricht und Phasen der Einzelarbeit. Die Arbeit in Gruppen und der Frontalunterricht kamen in den Aufnahmen allerdings am häufigsten vor und hielten sich in ihrer zeitlichen Erstreckung in etwa die Waage.

Vorab sei gesagt, dass bereits während der Aufnahmen selbst als auch bei der erstmaligen Sichtung des Tonbandmaterials Merkmale ethnolektalen Sprachgebrauchs und die Verwendung der Herkunftssprachen in Gesprächen der SchülerInnen untereinander festgestellt werden konnten.

7 Auswertung der Mikrofonaufnahmen

7.1 Parameter

Die ausgewählten und für die Fragestellung relevanten Textausschnitte wurden in drei Gruppen von Interaktionen eingeteilt: erstens in Interaktionen der Lehrkräfte mit den SchülerInnen; zweitens in Interaktionen der SchülerInnen untereinander; drittens in Interaktionen der SchülerInnen mit den Mikrofonen.

Die Äußerungen aller Gruppen wurden nach folgenden Parametern nach DEPPERMAN analysiert (vgl. DEPPERMAN 1999: 57):

- **Phonetik**
- **Prosodie**
- **Grammatik**
- **Lexik**
- **Stilistik**
- **Nonvokales Verhalten**

Nach der linguistischen Beschreibung wurden die Ergebnisse aus den drei Gruppen der Interaktionen miteinander verglichen, um Ähnlichkeiten und Unterschiede im Sprachgebrauch der SchülerInnen festzustellen. Außerdem wurden die Darstellungen aus dem theoretischen Teil der Arbeit herangezogen, um die Hypothesen an den Ergebnissen der linguistischen Beschreibung zu überprüfen. Dabei wurden die funktionalen Aspekte des Sprachgebrauchs der ProbandInnen ausgewiesen. Schließlich wurden die Ergebnisse interpretiert. Bei der Auswertung und Interpretation der Daten wurde immer der Kontext, in welchem die Äußerungen gemacht wurden, mit einbezogen.

Die verschiedenen Transkriptausschnitte entstammen den verschiedenen Transkripten, die pro Aufnahmetag und Audiokanal (links und rechts) gemacht wurden. Jedes einzelne der acht Transkripte beginnt mit der Zeile 01. Der Übersichtlichkeit halber zitiere ich deshalb nach jedem Transkriptausschnitt in Klammer, welchem Transkript genau der Ausschnitt entnommen ist. Dies soll das Finden der Textstellen im Anhang erleichtern.

7.2 Gespräche der Lehrpersonen mit den SchülerInnen

SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktionen konnten in den Phasen des Frontalunterrichts festgestellt werden sowie in den Phasen der Gruppenarbeiten, in denen sich fast alle Lehrkräfte im Klassenraum bewegten, um von Gruppe zu Gruppe zu gehen, gegebenenfalls Hilfestellungen zu leisten und den SchülerInnen Gelegenheit zu Fragen zu geben. Oft sind in den Transkripten Interaktionen unter

den SchülerInnen festzustellen, auf die unmittelbar ein SchülerInnen-LehrerInnen-Dialog folgte, indem beispielsweise ein/e SchülerIn die Lehrkraft zur Gruppe rief, was sehr häufig vorkam. Die SchülerInnen sprachen mit den LehrerInnen ausschließlich deutsche Varietäten, das heißt, sie verwendeten keine ihrer Familiensprachen.

In den formelleren Situationen der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktionen wurden unter anderem Gespräche aufgezeichnet, in denen keine ethnolektalen Merkmale vorgefunden werden konnten. Diese Interaktionen sind vor allem durch umgangssprachliche Charakteristika gekennzeichnet, wie anhand des folgenden Beispiels deutlich gemacht werden soll.

Die zitierte Interaktion entstand in der Physikstunde, die abwechselnd in Phasen des Frontalunterrichts und Partner- bzw. Gruppenarbeiten gegliedert war. Es ergaben sich einige Gespräche des Lehrers mit den SchülerInnen. Im folgenden Transkriptausschnitt geht es um die Lösung eines Physikbeispiels. Die Lehrperson versucht den Jugendlichen in einem SchülerInnen-Lehrer-Dialog dabei zu helfen, zur Lösung zu kommen. Thema ist die Erdbeschleunigung und wovon sie abhängig ist.

(Transkript 1)

((...))

117 L: ja wie beKOMMEN wir ge jetzt? Wie können wir jetzt (noch)

118 einfach wenn wir ein fadenpendel HABEN das jetzt [()

119 Hatice: [also es ist

120 von der masse und von der LÄNge abhängig?

121 Dayira: nein NUR von der länge.

122 ((SchülerInnen reden durcheinander))

123 Hatice: nur von von der LÄNge-

124 Dayira: und von der ZEIT.

125 Hatice: von der LÄNge. nicht von der ZEIT.

126 Dayira: na Oja.

127 ()

((...))

Das Gespräch wird zwischen den beiden Mädchen Hatice und Dayira und der Lehrkraft geführt. Die Lehrperson wird in Zeile 117 von Hatice unterbrochen, die meint, die Antwort zu wissen, ihre Aussage allerdings fragend formuliert. Sie beginnt ihren Satz mit „also“ (Z. 119), was als umgangssprachlicher Diskursmarker gelten

kann. Dayira widerspricht ihrer Schulkollegin und betont das „NUR“, was prosodisch nachvollziehbar ist (Z. 121). Sie lässt allerdings das Prädikat aus. Die SchülerInnen der Klasse reden angeregt von den zwei verschiedenen Antworten der Mädchen durcheinander. Hatice wiederholt die Aussage von Dayira, wobei sie das Wort „von“ wiederholt und das Wort „LÄnge“ betont (Z. 123), wiederum wird das Prädikat elliptisch weggelassen. Dayira fügt hinzu, g wäre auch von der Zeit abhängig (Z. 124), während sich die Auslassung des Prädikats durchzieht. Wiederum antwortet Hatice, indem sie Dayira bezüglich der Zeit widerspricht (Z. 125). Dayira kontert „na oja.“ (Z. 126). Dieser Ausdruck kann der Wiener Umgangssprache zugeordnet werden.

Im Allgemeinen kann festgestellt werden, dass ein SchülerInnen-LehrerIn-Dialog stattfindet, wobei der Lehrer zwar die initialisierende Frage stellt, dann aber nur die beiden SchülerInnen den Sachverhalt besprechen. Sie korrigieren sich dabei gegenseitig. Die Lehrkraft ist anwesend, hört allerdings nur zu. Die SchülerInnen sprechen zwar miteinander, suchen in ihren Äußerungen jedoch auch die Bestätigung der Lehrkraft. Dies wird deutlich, wenn Hatice in Zeile 117 ihre Antwort als Frage formuliert, denn sie hebt ihre Stimme am Ende des Satzes. Das Prädikat „abhängig sein“ in der ersten Äußerung Hatices wird in der Folge aus sprachökonomischen Gründen nicht mehr wiederholt. Dies entspricht einer Ellipse, kann allerdings nicht dem Ethnolekt zugeordnet, sondern als umgangssprachlich klassifiziert werden. Des Weiteren entsprechen die Ausdrücke „also“ als Diskursmarker vor einer Äußerung und „na oja.“ der Wiener Umgangssprache. Auch prosodisch findet sich kein eindeutig ethnolektales Phänomen im Gesprächsausschnitt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der vorliegende SchülerInnen-Lehrer-Dialog keine ethnolektalen Merkmale aufweist, sondern vorwiegend durch umgangssprachliche Charakteristika geprägt ist. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass die beiden Schülerinnen in formelleren Situationen mit dem Lehrer nicht auf das Register des Ethnolektes zurückgreifen. Es geht aus den Transkripten hervor, dass die beiden Mädchen Hatice und Dayira an anderen Stellen sehr wohl ethnolektale Charakteristika in ihrem Sprachgebrauch aufweisen, was die Vermutung bestärkt, dass die Jugendlichen das Sprachregister wählen können.

Ein weiteres Beispiel für den Gebrauch der Wiener Umgangssprache liefert der folgende Ausschnitt. In der 7. Klasse hielten im Deutschunterricht zwei Mädchen - Sevda und Hülya - ein Referat über Johann Nestroys Stück *Zu ebener Erde und erster Stock*. Die beiden Mädchen hatten bereits in der Pause Bilder der Protagonisten des Stücks von Nestroy an der Tafel befestigt, was der visuellen Gestaltung des Referates dienen sollte. Die beiden SchülerInnen teilten das Referat in einen Frontalvortrag, bei dem sie sich beim Sprechen abwechselten, und eine Gruppenarbeit mit anschließender Überprüfung der Ergebnisse im Plenum. Abschließend gab die Lehrerin Feedback zur Präsentation. Die Stellen wurden von mir deshalb den SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktionen zugeordnet, da während des Referates die Lehrerin als ständiges Kontrollorgan die Aussagen der Jugendlichen hören konnte und den SchülerInnen selbst die Prüfsituation eines Referates bewusst war, weshalb sie teilweise etwas nervös waren. Es liegt also eine formelle Situation vor.

Sevda und Hülya forderten nach ihrer Präsentation die MitschülerInnen zu Gruppenarbeiten auf und stellten den Arbeitsauftrag, eine kurze Zusammenfassung vom Referat anzufertigen. Sevda fügte Folgendes hinzu:

(Transkript 2)

((...))

141 Sevda: <<laut> es wird VORgelesen; (also passts auf) was ihr
142 schreibts;>

((...))

„passts auf“ und „schreibts“ sind umgangssprachliche Ausdrücke, die Sevda selbstverständlich in ihre Aussage integriert. Sie richtet sich mit ihrer Warnung ausschließlich an ihre MitschülerInnen. Im nächsten Kapitel wird jedoch ersichtlich, dass auch Sevda ethnolektale Merkmale in ihrem Sprachverhalten aufweist. Fest steht jedenfalls, dass sie die Umgangssprache beherrscht und sie sich an ihre MitschülerInnen unter anderem unter Gebrauch des Registers der Umgangssprache richtet.

Nachdem nun zwei Beispiele für formelle Situationen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen zitiert worden sind, soll in den folgenden Kapiteln auf die einzelnen ethnolektalen Charakteristika eingegangen werden, welche in der einschlägigen Literatur als typisch für ethnolektalen Sprachgebrauch eingestuft wurden.

7.2.1 Phonetisch-prosodische Ebene

7.2.1.1 Gerolltes /r/

Das gerollte /r/ wird im österreichischen Sprachgebrauch von vielen SprecherInnen abgesehen vom Ethnolekt verwendet. In einschlägigen Untersuchungen zum ethnolektalen Sprachgebrauch im bundesdeutschen Raum wurde das gerollte /r/ als Merkmal beschrieben, weshalb ich es in meine Untersuchung ebenfalls aufgenommen habe. Es muss allerdings analysiert werden, ob es sich dabei tatsächlich um ein ethnolektales Merkmal handelt, da das gerollte /r/ im mündlichen, umgangssprachlichen Deutsch in Wien an sich verwendet wird.

Die ProbandInnen verwendeten in ihren Aussagen nicht durchgängig das Zungenspitzen-/r/. Sie verwendeten es hauptsächlich in bestimmten Situationen, von denen im Folgenden einige beschrieben werden sollen.

Sevda aus der 7. Klasse begann ihr Deutschreferat über die Posse *Zu ebener Erde und erster Stock* von Johann Nestroy mit folgenden einleitenden Sätzen, die ein deutliches ethnolektales Merkmal enthalten:

(Transkript 2)

01 Sevda: a:lso. unser buch heißt zu ebener erde (-) und erster stock is
02 von nestrOY, johann nestrOy, (-) und wir ham die persOnen
03 (eigentlich) die fotos von den persOnen, äh::m ja das is die
04 Arme sEite, und <<schnell> das=is sozusagen> die rEiche seite.
(...)

In Sevdas Aussagen findet sich das gerollte /r/, das sie vorwiegend apikal ausspricht, wie in „nestrOY“ (Z. 02) und in Anlautclustern, wie bei „rEiche“ (Z. 04). Sevda eröffnet mit ihren Sätzen das Referat und richtet sich dabei an ihr Publikum, welches hauptsächlich ihre MitschülerInnen sind. Die Lehrerin hat sich zu Beginn des Vortrages hinter die letzte Reihe des Klassenraumes zurückgezogen und gesetzt, sodass sie präsent ist, den referierenden Mädchen allerdings die Gelegenheit gibt, sich freier auf ihr Zielpublikum einstellen zu können.

Neben den phonetischen Merkmalen finden sich bei Sevda einige umgangssprachliche Charakteristika, wie das einleitende „a:lso.“ (Z. 01) zu Beginn. Auch die phonetische Variante „ham“ (Z. 02), bei der „wir haben“ zu „ham“ wird, kann der Wiener Umgangssprache zugeordnet werden. Die Schülerin wendet den

Häsitationsmarker „äh: :m ja“ an, der ebenfalls der Umgangssprache zuzurechnen ist (Z. 03).

Das Mädchen scheint stellenweise ein wenig nervös, was durch die Diskurs- und Häsitationsmarker ersichtlich wird, die sie möglicherweise benutzt, um sich ein wenig Zeit zum Nachdenken zu verschaffen und Nervosität abzubauen. Sie hält durchwegs Blickkontakt mit ihren MitschülerInnen und reagiert auch auf Zwischenfragen, womit man interpretieren kann, dass sie sich auf ihr Publikum einstellt. Zum einen befindet sich Sevda also in einer formellen Situation, zum anderen zeigt sich bei ihr ein ethnolektales Merkmal, das gerollte /r/.

Im Zuge eines Stationenbetriebes während einer Doppelstunde Chemieunterricht fanden sich die SchülerInnengruppen der 7. Klasse, welche aus Gruppen von zwei bis fünf Jugendlichen bestanden, an den verschiedenen Arbeitsstationen ein. Die Lehrerin bewegte sich frei im Klassenraum und stand den einzelnen Gruppen als Hilfe bei Bedarf zur Verfügung. Gleichzeitig überwachte sie das Geschehen und griff ein, sobald sie bemerkte, dass ein Experiment nicht sachgemäß ausgeführt wurde. Im untenstehenden Transkriptausschnitt geht es um ein Gespräch zwischen der Lehrerin und Hila. Die Schülerin stellt der Lehrkraft eine Frage, um sich zu vergewissern, dass ihre Schlussfolgerung aus dem Experiment korrekt ist.

(Transkript 6)

53 Hila: frau professor [(.) eine kurze FRAge. () neutralis (.)
54 L: [ja
55 Hila: sation von salzsäure und natronlauge. aso wir ham gemerkt dass
56 die farbe ROT wird und zusammen ergibt das natriumchlorID.
57 L: ja.

Hila koronalisiert /r/ fast durchgehend und zwar sowohl apikal in „frau“ (Z. 53), „professor“ (Z. 53), „FRAge“ (Z. 53), „neutralis (.) sation“ (Z. 53,55), „natronlauge“ (Z. 55), „natriumchlorID“ (Z. 56) als auch im Anlautcluster wie bei „ROT“ (Z. 56), aber auch in „salzsäure“ (Z. 55).

Hila gab an, als Herkunftssprache Arabisch zu sprechen, möglicherweise ist das zu beobachtende phonetische Phänomen aufgrund der lautlichen Charakteristika des Arabischen bei der Schülerin anzutreffen. Hila formuliert weitgehend standardsprachlich korrekt, es ist demnach außer dem gerollten /r/ kein ethnolektales

Merkmal bei ihr festzustellen. Nimmt man an, dass Hilas Sprachgebrauch eine funktionale Komponente anhaftet, könnte man interpretieren, dass das Mädchen Gruppenzugehörigkeit zu ihren beiden Schulkolleginnen ausdrücken möchte, mit welchen sie gemeinsam an besagter Arbeitsstation zugange ist.

7.2.1.2 Koronalisierung von [ç]

Sevda führte den Inhalt der Posse *Zu ebener Erde und erster Stock* von Johann Nestroy aus, nachdem sie sich zwischendurch bereits einmal bei ihrem Publikum vergewissert hatte, dass alles verstanden wurde und Emin ihr eine positive Rückmeldung gegeben hatte. Ihr „=oke.“ (Z. 16) bezieht sich abschließend auf diese kleine Interaktion mit Emin.

(Transkript 2)

((...))

16 Sevda: =oke. und ähm die shalerl und der () LIEben sisch?
17 <<abgehackt> sind verlobt. u:nd ähm: später kommt dann vor
18 dass die EMilie mit den herrn bonbon (-) hEIraten muss obwohl
19 der bonbon die SAlerl liebt,
20 ((lautes Lachen der Klasse))

((...))

Neben anderen Merkmalen, die in den entsprechenden Unterkapiteln noch besprochen werden sollen, zeigt sich bei Sevda die Koronalisierung von /ç/ in „LIEben sisch?“ (Z. 16). Wiederum sind Häsitationsmarker zu beobachten, wie „u:nd ähm:“ (Z. 16) und „u:nd ähm:“ (Z. 17). Wie bereits weiter oben in Kapitel 7.2.1.1 erwähnt, handelt es sich bei Sevda vermutlich um einen funktionalen ethnolektalen Sprachgebrauch, mit welchem die Schülerin trotz der formellen Situation ihre Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft auszudrücken versucht.

Bei Sevda ist - wie eben analysiert - Koronalisierung von /ç/ feststellbar. Nichtsdestotrotz finden sich in ihren Äußerungen sowohl ethnolektale Phonetik als auch standardsprachlich übliche Aussprache nebeneinander. So koronalisiert sie [ç] zu [S], an anderer Stelle tut sie dies wiederum nicht, was aus dem folgenden Beispiel ersichtlich wird.

(Transkript 2)

((...))

46 Sevda: ja- und dann wern=se halt REISCH, und erfahren dass der adolf
47 sein rischtiger vater DOCH lebt und er nimmt dann kontakt mit
48 ihm auf und er ist ein sehr reischer mann.

((...))

50 dann äh die REIchen wohnen im ERsten sto ähm zu ebener erde

((...))

Die Äußerungen „REISCH“ (Z. 46), „rischtiger“ (Z. 47) und „reischer“ (Z. 48) zeigen die Koronalisierung von /ç/. Dieselbe Schülerin verwendet ein paar Zeilen im Transkript weiter allerdings die phonetisch standardsprachliche Variante „die REIchen“ (Z. 50). Sevda kann demnach zwischen den beiden Varianten beliebig changieren. Eine Interpretation des Phänomens als Lenersprache ist trotzdem auszuschließen, da angenommen werden kann, dass es sich dabei um einen funktionalen Sprachgebrauch handelt, um Gruppenzugehörigkeit auszudrücken. Es handelt sich um ethnolektalen Sprachgebrauch und nicht um Lenersprache.

Am fünften Aufnahmetag nahm ich eine Chemiestunde in der 8. Klasse auf, zu der nur wenige SchülerInnen erschienen. Mahmut fragt, nachdem die Lehrkraft zur Stundenwiederholung aufgefordert hat, ob sie selbe heute nicht auslassen könnten.

(Transkript 7)

01 Mahmut: <<zur Lehrkraft> kömma nisch heute drauf (.) verZICHten (.)
02 professor?=
03 L: =nei:n. (--) wir können NICHT darauf verzichten. schau DIE die
04 darauf verzichten die sind jetzt EH nicht da und [(

05 Mahmut: [oke geben
06 sie jetzt JEden plus die DA sind (.) die abwesend sind.

07 L: [()

08 Leyla: [<<schmunzelnd> anwesend meinst du. ()>

„nisch“ (Z. 01) ist ein Beispiel für die Koronalisierung von /ç/. Bei Mahmut lässt sich außer diesem ethnolektalen Merkmal auch noch in Zeile 06 eine andere Grammatik als standardsprachlich üblich feststellen, wenn Mahmut sagt: „oke geben sie jetzt JEden plus die DA sind“ (Z. 05-06). Man würde die Varianten „geben sie jetzt jedem ein Plus, der da ist“ oder „geben sie jetzt allen ein Plus, die da sind“ erwarten.

Außerdem ist ein Wegfall des Artikels vor „plus“ zu beobachten. Der Schüler wendet auch umgangssprachliche Ausdrücke an, wie beispielsweise „kömma“ (Z. 01).

Der Jugendliche korrigiert seine Aussage in Zeile 06 selbst, meint aber etwas anderes, als er sagt. Seine Mitschülerin Leyla bringt dies zum Schmunzeln und sie verbessert Mahmut, indem sie seine Aussage richtigstellt (Z. 08).

Mahmut zeigt ethnolektalen Sprachgebrauch in dieser formellen Interaktion mit der Lehrkraft. Man könnte interpretieren, dass der Jugendliche ethnolektale Sprechweisen anwendet, um auf seine MitschülerInnen besonders „cool“ zu wirken. Immerhin versucht, er für sich und die Klasse die Lehrerin dazu zu überreden, die Stundenwiederholung ausfallen zu lassen. Vermutlich möchte er seinen SchulkollegInnen imponieren und benutzt deshalb das Register des Ethnolekts.

7.2.1.3 Silbenzählender Rhythmus

Ich zitiere im Folgenden wiederum eine Stelle, die bereits in Kapitel 7.2.1.2 zu finden war. Sevda zeigt in ihrem Sprachverhalten einen abgehackten Stil, der als silbenzählender Rhythmus bekannt ist. Dieses prosodische Phänomen wird oft als Charakteristikum des Ethnolektes genannt und wurde bereits von einigen Autoren diverser einschlägiger Untersuchungen festgestellt. Es werden unbetonte und betonte Silben gleich ausgesprochen, wodurch der Aussprache ein „abgehackter“ Charakter zugesprochen wird.

(Transkript 2)

((...))

16 Sevda: =oke. und ähm die shalerl und der () LIEben sisch?
17 <<abgehackt> sind verlibt. u:nd ähm: später kommt dann vor
18 dass die EMilie mit den herrn bonbon (-) hEIraten muss obwohl
19 der bonbon die SAlerl liebt,
20 ((lautes Lachen der Klasse))

((...))

Dieser „abgehackte“ Sprechstil ist auch bei Mahmut festzustellen, der in der Chemiestunde von der Lehrerin zur Stundenwiederholung an die Reihe genommen wird, nachdem er versucht hat, einen Ausfall der Stundenwiederholung zu bewirken.

(Transkript 7)

- 14 Mahmut: sie sind sehr reAKtive stoffe oder?
15 L: ja. warum? ()
16 ((18.0 sek. unverständlich))
17 Mahmut: <<abgehackt> isch=hab nur DAS m isch=hab=mir nur DAS notiert=
18 professor.> [dass=sie SEHER reaktive stoffe=si.]
19 L: [()] aso nur dass
20 sie reaktIV sind;
21 Mahmut: ja genau.

Sowohl Sevda als auch Mahmut wählen das Register des Ethnolektes, um Gruppenzugehörigkeit auszudrücken und den MitschülerInnen zu imponieren, wie bereits weiter oben in Kapitel 7.2.1.1 und 7.2.1.2 analysiert wurde.

7.2.2 Morphosyntaktische Ebene

7.2.2.1 Wegfall von Artikel

Im untenstehenden Zitat findet sich ein bestimmtes Phänomen des Ethnolektes, und zwar der Wegfall des Artikels, hier in einem Interrogativsatz. Die folgende Frage wurde von Burhan während der Gruppenarbeit nach dem Referat von Sevda und Hülya an die Lehrerin gestellt. Diese befand sich zum Zeitpunkt der Frage nicht direkt bei Burhan und der Schüler rief deshalb quer über den Klassenraum, um sicher zu gehen, dass sie ihn hört, was sie auch tat, da sie im weiteren Verlauf der Interaktion auf seine Frage antwortete. Es handelt sich also um eine formelle Situation, die Frage ist direkt an die Lehrerin gestellt worden und Burhan war sich dessen bewusst, dass sie ihn hören würde.

(Transkript 3)

- 181 Emin: ja=aso. (.) die: AUtor des buches, (-) ja. der AUtor des
182 buches. (3.0) der AUtor des buches.
183 (6.0)
184 Burhan: <<ruft> (ofra/opfa)? (-) hab FRAge->
185 Emin: gebor ahaha- (.) geboren am A[cht-
186 L: [DÜRfen sie aufstehen und sich
187 die bilder anschauen?
188 Sevda: ja,
189 L: die an der TAFel hängen?
190 Sevda: mhm,
191 Emin: achtzehnhunderteins.

192 Burhan: du bist Opfer und bleibst auch ein opfer.
193 ((lachen))

Der Artikel fällt bei „hab FRAge->“ (Z. 184) aus, obwohl der Proband sich in einer formellen Interaktion mit der Lehrperson befindet. Vor dem Dialog mit der Lehrerin hatte die Gruppenarbeit gerade erst begonnen und Burhan und sein Gruppenkollege Emin überlegten gemeinsam, wie sie ihre zusammenfassenden Stichwörter über das Referat beginnen sollten. Burhan ruft seine Frage zur Lehrerin hinüber, wobei er vor „hab FRAge->“ (Z. 184) einen unverständlichen Ausdruck von sich gibt, der ebenfalls bereits an die Lehrerin gerichtet ist, was aufgrund des Anhebens der Stimme erkennbar ist. Dieser Ausdruck kann eventuell als „ofra“ oder „opfa“ (Z. 184) identifiziert werden. Sieht man sich nun den weiteren Verlauf der Interaktion an, stößt man in Zeile 193 auf folgenden Satz Burhans: „du bist Opfer und bleibst auch ein opfer.“ Der Ausdruck „Opfer“ scheint in Burhans Wortschatz aktiv vertreten zu sein und es ist möglich, dass auch das unverständliche Wort in Zeile 184 „opfa“ ist. Der Terminus „Opfer“ ist ein Schimpfwort, das dem jugendsprachlichen, eventuell auch ethnolektalen Sprachgebrauch zuzuordnen ist. Es kommt beispielsweise in Liedtexten von Sido vor.

Dies würde bedeuten, dass Burhan die Lehrerin absichtlich laut mittels eines Schimpfwortes anspricht, aber denkt, dass sie es möglicherweise überhört oder als phonetische Variante von „Frau Professor“ wahrnimmt. Es liegen hier also bei diesem Probanden in einer formellen Situation zwei ethnolektale Merkmale vor. Eine Interpretation wäre, dass Burhan sich in der Gruppe vor Emin beweisen möchte und deshalb bewusst das ethnolektale Register wählt, um Gruppenzugehörigkeit, Identität und gleichzeitig Abgrenzung zur deutschsprachigen Lehrerin - die überdies die Deutschlehrerin der Klasse ist - auszudrücken. Es könnte sich demnach auch um eine Konfliktsituation mit der deutschsprachigen Lehrerin handeln, wobei dies in der Situation sehr weit gegriffen ist, da über die Beziehung zwischen Burhan und der Lehrerin keine Daten gesammelt wurden und deshalb nicht sicher gesagt werden, dass zwischen dem Schüler und der Lehrkraft ein Spannungsverhältnis mit einer bestimmten Vorgeschichte steht.

Die untenstehende Konversation fand während des Stationenbetriebes in der Chemiedoppelstunde statt und zeigt ebenfalls beispielhaft den Wegfall von Artikeln in

Interrogativsätzen. An der Interaktion beteiligten sind die Lehrkraft und die Mädchen Farah, Laila und Hila.

(Transkript 6)

- 28 Farah: MESSzylinder. was is MESSzylinder?
29 (2.0)
30 Hila: MESSzylinder, (.) was is MESSzylinder frau prfssorin?
31 Farah: DAS=da=[da?
32 L: [das is ein MESSzylinder.
33 Hila: das?
34 Laila: ja.
35 L: DAS da.
36 Farah: DAS da.

Farah richtet ihre Frage nach dem Messzylinder zunächst an ihre Schulkolleginnen Hila und Laila. Ihre Frage ist geprägt durch eine Ellipse, nämlich den Wegfall des Artikels von Messzylinder: „was is MESSzylinder?) (Z. 28). Hila wiederholt die Frage ihrer Mitschülerin Farah und stellt sie an die Lehrerin: „was is MESSzylinder frau prfssorin? (Z. 30). Auch hier kommt es zum Wegfall des Artikels.

Die erste Frage wird im Verband der Mitschülerinnen gestellt, die zweite Frage in einer formellen Situation, da die Lehrkraft mit einbezogen wird. Es ist kein Wechsel im Register der Mädchen zu erkennen. In beiden Interaktionssituationen ist der Wegfall des Artikels vorhanden.

Vermutlich benutzen Farah und Hila deshalb keinen Artikel, da das Wort „Messzylinder“ ihnen unbekannt ist, denn sie müssen erst die Lehrerin fragen, um was es sich bei dem besagten Utensil handelt. Dies könnte ein Grund für den Wegfall des Artikels sein. Des Weiteren stellt Farah ihre Frage nach dem Messzylinder zunächst an ihre Schulkolleginnen und dieselbe Frage wird in der formellen Situation mit der Lehrerin nur wiederholt. Möglicherweise erfolgt kein Wechsel im Register, da Hila Farah nur nachahmt. Es ist im vorliegenden Fall nicht klar abgrenzbar, ob es sich um ethnolektalen Sprachgebrauch oder ein lernersprachliches Phänomen handelt.

Im Großen und Ganzen kann man zusammenfassen, dass der Wegfall des Artikels in den Interaktionen der SchülerInnen mit den Lehrpersonen in den Transkripten nur äußerst selten auftritt. Das deutlichste Beispiel ist das eben oben genannte. Man

kann also interpretieren, dass die Jugendlichen in formellen Situationen dieses Charakteristikum kaum aufzeigen.

7.2.2.2 Wegfall von Präpositionen

Der Wegfall von Präpositionen konnte nur in einigen wenigen Fällen der Interaktionen von SchülerInnen mit Lehrkräften festgestellt werden.

Achmed lässt in einem Dialog mit der Lehrerin die Präposition in einem Deklarativsatz aus. Die Konversation wurde während des Stationenbetriebes in der Chemiestunde aufgenommen. Achmed befand sich in der Burschengruppe mit Rahim, Ünal, Deniz und Cemil. Die Jugendlichen hatten von der Lehrerin bereits ein paar Stunden zuvor einen Arbeitsplan erhalten und mussten für jede erledigte Station einen Stempel sammeln, den die Lehrerin selbst aushändigte. Um diese Stempel geht es in der transkribierten Interaktion zwischen Achmed und der Lehrkraft:

(Transkript 5)

152 Achmed: <<zur Lehrkraft> frau=fessorin ich brauch hier noch ein
153 STEmpel. (.) ich war nummer ACHT. ich habs VOrige (.) stunde
154 gemacht.>

Angesichts der Sozialform der Stationenarbeit im Unterricht kann angenommen werden, dass es sich bei „ich war nummer ACHT.“ (Z. 153) um die Station Nummer Acht handelt. Hier erfolgt ein Wegfall der Präpositionen „bei“ und „in“, in den vorliegenden Präpositionalphrasen. Dies ist ein typisches Merkmal des Ethnolekts im Bereich der Grammatik.

Bei Ahmed sind für die Wiener Umgangssprache auch typische Lauttilgungen aufzufinden, wie in „frau=fessorin“ (Z. 152). Der Jugendliche verwendet also sowohl umgangssprachliche Formen, als auch das ethnolektale Register.

Der Schüler tätigte seine Aussage während des Stationenbetriebes. Er war umgeben von vier anderen Mitschülern, mit welchen er eine Fünfer-Gruppe bildete. Während der Gruppenarbeit entwickelte sich eine gewisse Dynamik und Achmed stellte sich bald als Gruppenleader heraus, der den Arbeitsplan verlässlich vorlas und dafür sorgte, dass seine Gruppenkollegen die Materialien und Arbeitsutensilien unter seiner Führung sortierten und das Inventar überprüften. Er las relativ schnell vor und gab den anderen drei Jugendlichen dadurch ein rasches Arbeitstempo vor, worüber sie

sich an anderer Stelle auch beschwerten, indem sie ihn zum Warten aufforderten. Jedenfalls schien klar, dass Achmed die Führung seines Teams übernommen hatte und ihm innerhalb der Gruppe deshalb eine besondere soziale Rolle zukam.

Unter Berücksichtigung dieser außersprachlicher Faktoren kann interpretiert werden, dass Achmed das ethnolektale Register in der formellen Situation mit der Lehrerin nicht wechselt, sondern beibehält, da er möglicherweise in seiner sozialen Rolle von seinen Mitschülern anerkannt und geschätzt werden möchte und gerade deshalb mit ethnolektalen Merkmalen seine Gruppenzugehörigkeit auszudrücken sucht.

Auch das nächste Beispiel stammt aus dem Chemieunterricht, der durch Stationenbetrieb geprägt war. Hila wandte sich während der Durchführung eines Experiments an die Lehrerin, um sich zu vergewissern, dass sie den Vorgang richtig ausgeführt hatte. Die SchülerInnen mussten zu einer Flüssigkeit eine andere dazu träufeln. Dies sollte laut Arbeitsplan tropfenweise geschehen.

(Transkript 6)

38 Hila: frau proFESSor? (-) frau proFESSor? (.) wir müssen ein PAAR
39 tropfen geben. das sind wieVIEL circa so-
(...)

Auch Hilas Aussage zeigt den Ausfall der Präposition im Deklarativsatz „wir müssen ein PAAR tropfen geben.“ Vor „geben“ fehlt die Präposition, dies könnte etwa sein „rein“, „hinein“, „hinzu“ usw..

Die SchülerIn befindet sich ebenfalls in einer Gruppe von Mitschülerinnen, konkret sind das Laila und Farah. Sie spricht vor der Interaktion und nach der Interaktion mit ihren Mitschülerinnen. Um Gruppenzugehörigkeit auszudrücken behält sie vermutlich das ethnolektale Register bei.

7.2.2.3 Verwendung anderer Präpositionen als nicht ethnolektal üblich

Nicht nur der Wegfall von Präpositionen ist ein Charakteristikum ethnolektalen Sprachgebrauchs, sondern auch die Verwendung anderer Präpositionen als im standardsprachlichen Deutsch üblich.

Sevda legte in ihrem Referat den Inhalt zu Johann Nestroys Posse *Zu ebener Erde und erster Stock* dar. Im Stück muss die Tochter des Protagonisten, Emilie, eine der

Hauptfiguren, nämlich Monsieur Bonbon heiraten, obwohl dieser in Wahrheit eine andere Protagonistin, nämlich Salerl liebt. Im späteren Verlauf kommt es dann dazu, dass Emilie und Adolf heiraten, was der Vater Emilies zunächst nicht gerne sieht. Nachdem allerdings der soziale Status von Adolf bekannt wird, steht der Liebe nichts mehr im Weg und die beiden erhalten den Segen des Vaters.

(Transkript 2)

((...))

17 [Sevda:] <<abgehackt> sind verlobt. u:nd ähm: später kommt dann vor
18 dass die EMilie mit den herrn bonbon (-) hEIraten muss obwohl
19 der bonbon die SAlerl liebt,

((...))

56 Sevda: <<schmunzelnd> oke?> und dann (-) dann will er die EMilie
57 heiraten und der vater is jetzt einverstanden weil () er
58 HAT ähm bei einer schiffahrt sein GANzes geld verloren. er
59 is dann pleite geworden, und ja. und äh will sie dann heiraten
60 die EMilie und sie sind einverstanden und ja und sie <<leise>
61 heiraten. und ja das WAR die geschichte.>

((...))

In Zeile 17 verwendet Sevda eine andere Präposition, wenn sie sagt: „dass die EMilie mit den herrn bonbon (-) hEIraten muss“. „Heiraten mit“ ist standardsprachlich nicht korrekt. Etwas weiter unten im Transkript, in Zeilen 56-57 und 59, formuliert Sevda das Präpositionsverbgefüge korrekt: „dann will er die EMilie heiraten“ und „und äh will sie dann heiraten die EMilie“. Es existieren hier die standardsprachlich richtigen Ausdrücke neben einer ethnolektalen Variante. Wie bereits weiter oben angedeutet, wechselt Sevda möglicherweise zwischen den Registern, um mittels des ethnolektalen Sprachgebrauches die Distanz zwischen sich selbst und ihrem Publikum aufzuheben. Aus diesem Grund ist eine Erklärung der Phänomene durch die Lerner Sprachen-Hypothese auszuschließen.

7.2.2.4 Verbspitzenstellung in Deklarativsätzen

Verbspitzenstellung in Deklarativsätzen konnten in den als SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktionen klassifizierten Transkriptausschnitten nicht festgestellt werden.

7.2.2.5 Veränderung von Genera

Weiter oben wurden bereits mehrmals Teile der transkribierten Aussagen Sevdas zitiert, der Schülerin, die in der 7. Klasse ein Deutschreferat über Johann Nestroys Stück *Zu ebener Erde und erster Stock* präsentierte. Ihre Referatspartnerin war Hülya. Sie handelte die Entstehungszeit der Posse von Nestroy ab, wobei sie der Klasse vorab einen einleitende Frage stellte, um auch ihre MitschülerInnen in den Vortrag einzubauen und das Referat interessanter zu gestalten. Fatma antwortet und Sevda greift zusätzlich ein, um Hülya zu unterstützen.

(Transkript 2)

((...))

106 Hülya: <<leise> ja.> ähm ja bevor ich einiges über die epoche erzähle

107 ähm kann jemand vielleicht sagen über (.) () biederMEIer?

108 Fatma: wir haben das vorige stunde gemacht. halt gelesen. einiges.

109 Sevda: wer sind die BIEdermeier?

110 Fatma: das sind ALT modisch.

111 Sevda: und zwar was MACHen sie? wie LEBen sie so?

112 Fatma: die leben sehr EINFach. also die die leben das ().

((...))

Fatma gibt auf Sevdas Frage aus Zeile 109, wer die Biedermeier seien, folgende Antwort: „das sind ALT modisch.“ (Z. 110). Sie verwendet hier ein anderes Genus als im standardsprachlichen Deutsch üblich. Zwei Zeilen weiter wendet sie das richtige Genus an: „die leben sehr EINFach. also die die leben das ().“ (Z. 112). Auch hier existieren demnach eine ethnolektale und eine standardsprachlich korrekte Variante nebeneinander. Fatma verwendet möglicherweise ein ethnolektales Merkmal, da sie direkt mit Sevda und Hülya kommuniziert, was einer Interaktion in der In-group entspricht, obwohl es sich im Prinzip um eine formelle Situation handelt, da die Lehrerin zuhört.

7.2.3 Lexikalische Ebene, Stilistik und nonvokales Verhalten

Beschimpfungen

Im Chemieunterricht kam aufgrund einer Verwechslung von Reagenzien und deren Nummern ein falsches Ergebnis des Experiments heraus, woraufhin eine Diskussion in der bereits oben beschriebenen Burschengruppe entsteht, an der auch die Lehrkraft beteiligt ist.

(Transkript 5)

- 201 L: wieso is das GRÜN gewesen?
202 Rahim: [das is GRÜN?
203 L: [das sollte seids ihr SICHer dass das der ess[ig ()?
204 Achmed: [ja das IS essig.
205 L: WASCHpulver [().
206 Rahim: [<<genervt> das=s nummer FÜNF du tro:ttel.
207 ((seufzt)) du VOLLidiot.
208 Deniz: <<genervt, sich vom Mikrofon wegdrehend> behindert wie ein
209 beHINDertes kind.>
210 Rahim: <<langgezogen, genervt> ich SCHWÖ::R euda:->

Die Lehrkraft bezieht sich mit ihrer Frage (Z. 201) auf eine Flüssigkeit, vermeintlich Essig, die im Zuge des Experiments grün reagiert hat. Rahim fragt daraufhin: „das is GRÜN?“ (Z. 202). Gleichzeitig fragt die Lehrperson weiter, ob die Gruppe sicher sei, dass es sich bei der Reagenz um Essig handle (Z. 203). Achmed versichert, dass es Essig sei (Z. 204). Es fällt von Seiten der Lehrkraft der Begriff „WASCHpulver“ (Z. 205). Was sie danach sagt, ist nicht verständlich, da gleichzeitig Rahim genervt zu reden beginnt. Er stellt fest, dass es sich bei der Reagenz um Nummer Fünf handelt - die Reagenzien wurden mit Nummern versehen, um die Ergebnisse danach systematisch analysieren zu können - und beschimpft vermutlich Achmed als „tro:ttel“ (Z. 206). Er seufzt und fügt hinzu, Achmed sei ein „VOLLidiot“ (Z. 207). Deniz schließt sich dem allgemeinen Unmut an, dreht sich vom Mikrofon weg und denunziert Achmed als „behindert wie ein beHINDertes kind.“ (Z. 208-209). Rahim meldet sich nochmals zu Wort und sagt ebenfalls genervt „ich SCHWÖ::R euda:-“, um seinem Ärger über die Verwechslung Ausdruck zu verleihen.

Die Ausdrücke „du tro:ttel“ (Z. 206) und „du VOLLidiot“ (Z. 207) sind Beschimpfungen, die in der Lexik des ethnolektalen Sprachgebrauchs oft vorkommen. Auch Deniz beschimpft Achmed. Er verwendet „behindert“ doppelt, einmal als Adjektiv, einmal als Adverb (Z. 208-209). Die Äußerung hat elliptischen Charakter, da Subjekt und Prädikat fehlen. Zuguterletzt finden sich in der Äußerung von Rahim in Zeile 210 zum einen der Diskursmarker „ich SCHWÖ::R“, zum anderen der Ausdruck „euda:“, eine phonetische Variante von „oida“. Ersteres ist Merkmal des Ethnolektes, zweites ein Phänomen der Jugendsprache der Wiener „Krocha“.

Obwohl es sich bei der Interaktion um eine formelle Situation handelt, verwenden die Jugendlichen Ethnolekt. Dies könnte dadurch begründet sein, dass sie sich in der

vorliegenden Situation besonders über den Fehler, den sie oder einer von ihnen gemacht hatte, ärgerten und sie durch Schimpfworte ihrem Ärger Luft machten. Es ist augenscheinlich, dass der ethnolektale Gebrauch sich hier in Beschimpfungen und Diskursmarkern manifestiert, die für den Ethnolekt typisch sind. Man kann also interpretieren, dass die Jugendlichen vor allem dann auf Ethnolekt zurückgreifen, wenn sie sich ärgern bzw. spielerisch in der In-group kommunizieren.

Stilistik

Im folgenden Absatz zitiere ich eine Stelle, an der Sevda während ihrer Ausführungen zur Interpretation der Posse Nestroys von ihrer Mitschülerin Meryem eine Zwischenfrage gestellt wurde.

(Transkript 2)

((...))

83 (Sevda:) manchmal passieren sachen gleichzeitig, und auf der ebene ist
84 das zum beispiel so in ZWEI teilen geteilt (und zwar) da sind
85 die REIchen da sind die ARmen- () vergleich man man das JA?
86 Meryem: vermischen die sich nie halt die::
87 Sevda: doch [die- aso nein es [()
88 Meryem: [die SACHen und so. [halt werden immer in zwei
89 abschnitte erzählt was die ARmen (erledigen) und was die
90 REIchen [(erledigen)?

((...))

Sevda erklärte der Klasse, in welcher Form die Handlung der Posse dem Rezipienten übermittelt wird. Sie wollte sagen, dass der Handlungsbereich der Reichen und der Handlungsbereich der Armen geteilt sind, sodass Ereignisse gleichzeitig passieren und der Zuschauer im Theater die agierenden Protagonisten auf beiden Seiten gleichzeitig verfolgen kann. „vergleich man man das JA?“ könnte einerseits eine Aufforderung sein, die beiden Seiten der Armen und der Reichen zu vergleichen, andererseits könnte es eine Frage sein, mit der Sevda sicherstellen will, dass ihre MitschülerInnen verstanden haben, was sie meint (Z. 83-85). Meryem fragt daraufhin, ob die beiden Handlungsstränge nie zusammenkommen (Z. 86, 88). Sevda bejaht zunächst, verneint dann jedoch und erklärt, die Geschichten der Armen und der Reichen würden immer in separaten Abschnitten erzählt (Z. 87, 89-90). Der Determinierer „so“ (Z. 84) ist häufig bei jugendlichem Sprachgebrauch anzutreffen.

Bei der Äußerung „in ZWEI teilen geteilt“ (Z. 84) liegt eine andere Deklination des Nomens „Teil“ vor, als in der deutschen Standardsprache üblich. Dies ist kein typisches Charakteristikum des Ethnolekts, entspricht aber auch nicht der korrekten Anwendung der Standardsprache. Möglicherweise ist dieses Phänomen der Umgangssprache oder einer Lersprache zuzuordnen. Bei „vergleich man man das JA?“ (Z. 85) liegt zunächst eine Lauttilgung bei „vergleich“ vor, wenn man annimmt, dass das Verb abhängig von „man“ in der 3. Person Singular „vergleicht“ konjugiert werden müsste. Lauttilgungen sind im Bereich der Phonetik ein Element, das dem ethnolektalen Sprachgebrauch zugerechnet werden kann. Sevda wiederholt „man“, was allerdings eher ein Diskursphänomen zu sein scheint. Den Satz „vermischen die sich nie halt die:“ (Z. 86) beendet Meryem in Zeile 88 mit „die SACHen und so.“, nachdem sie mit einem „doch“ (Z. 87) kurz von Sevda unterbrochen wird. „halt“ (Z. 86) kann der Lexik der Umgangssprache zugerechnet werden, ebenso wie der Determinierer „so“ (Z. 88). In Zeile 88 findet sich nochmals die Partikel „halt“ (Z. 88). Bei „werden“ handelt es sich um eine grammatisch nicht korrekt konjugierte Verbform, es müsste „wird“ heißen. Bei „immer in zwei abschnitte erzählt“ handelt es sich, wie in Zeile 84 bei Sevdas Aussage um eine andere Deklination des Nomens, die nicht der Standardsprache entspricht.

Die Stilistik ist geprägt durch umgangssprachliche und jugendsprachliche Elemente, neben solchen, die nicht eindeutig dem Ethnolekt zugeordnet werden können. Vor allem die Lexik ist auffällig. Eventuell handelt es sich dabei um lersprachliche Elemente, wobei ein ethnolektaler Gebrauch trotzdem nicht auszuschließen ist. Es handelt sich bei der Interaktion um einen vorwiegend Schülerin-Schülerin-zentrierten Dialog. Obwohl die Konversation in die formelle Situation eines Referates mit der Lehrkraft als kontrollierendem Organ angesehen werden kann, ist nicht auszuschließen, dass sich die beiden Schülerinnen in der zitierten Situation auf einer Ebene im ethnolektalen bzw. jugendsprachlichen Register unterhalten, da sie in der In-group untereinander kommunizieren.

7.3 Gespräche der SchülerInnen untereinander

Interaktionen von SchülerInnen untereinander fanden sich hauptsächlich in Situationen, in welchen die Jugendlichen sich von der Lehrkraft unbeobachtet und ungehört fühlten. Dies betraf vor allem die Phasen der Gruppenarbeiten und den

Wechsel zwischen Sozialformen. Auch zu Beginn und am Ende der Stunden, als die SchülerInnen noch ihre Schulbücher arrangierten und die Lehrkraft sich im Raum einrichtete, fanden derartige Gespräche häufiger statt als in den Phasen des Frontalunterrichts. Allerdings konnten auch in frontal gestalteten Abschnitten Gespräche von SchülerInnen untereinander festgestellt werden, die tuschelten und heimlich tratschten.

Die letzte Aufnahme am letzten Tag meiner Beobachtungen wäre ein Beispiel für einen von SchülerInnen-Dialogen durchwachsenen Frontalunterricht. Im Allgemeinen waren die SchülerInnen während der genannten Unterrichtsstunde aufgeweckt und laut, wodurch der allgemeine Lärmpegel offenbar einigen Jugendlichen die Sicherheit gab, sich ungehört privat unterhalten zu können. Die SchülerInnen sprachen untereinander vorwiegend deutsche Varietäten, allerdings konnten auch Äußerungen in den Familiensprachen der Jugendlichen festgestellt werden, sowie auch Code-Switching, das teilnehmerbezogene Funktion hatte. Die SchülerInnen wussten von den Klassenkameraden genau, wer welche Sprache beherrschte, weshalb sie je nach Gesprächspartner entweder die nicht-deutsche Familiensprache wählten, die alle beherrschten, oder Deutsch, wenn die Herkunftssprachen sich unterschieden. In den Klassen saßen insgesamt 18 Jugendliche, die Türkisch als Familiensprache beherrschten, acht SchülerInnen mit arabischer Familiensprache und sechs, die Türkisch sowohl als auch eine arabische Sprache angaben. Es ist daher anzunehmen, dass es den SchülerInnen nicht immer möglich war, in der Gruppe ihre Herkunftssprache zu sprechen, wenn sie von allen verstanden werden wollten, da zu beobachten war, dass sich die SchülerInnen nicht nach gemeinsamen Sprachen in den Gruppen zusammenfanden.

Andererseits bauten die SchülerInnen einzelne Wörter in nicht-deutschsprachige Konversationen ein. Dabei handelte es sich oft um Bezeichnungen von Utensilien und Fachbegriffen aus dem aktuellen Unterricht, was einen sogenannten Transfer darstellt.

7.3.1 Phonetisch-prosodische Ebene

7.3.1.1 Gerolltes /r/

Das phonetische Phänomen des gerollten /r/ konnte in den Interaktionen der SchülerInnen untereinander im Vergleich zu den SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktionen häufiger beobachtet werden.

Hatice unterhielt sich am ersten Aufnahmetag während der Physikstunde mit ihren Mitschülerinnen Fatima, Dayira und Hiva. Der Unterricht war durch abwechselnden Frontalunterricht und Gruppenarbeiten gegliedert. In den Phasen der Gruppenarbeiten kam es bei der genannten Mädchengruppe immer wieder zu privaten Gesprächen, die nichts mit dem Unterricht zu tun hatten. Die Schülerinnen sprachen an einer Stelle der Aufnahmen über ihre Herkunft und ihre Identitäten. Sie wurden daraufhin vom Lehrer ermahnt, der die Mädchen tuscheln hörte und sah. Kurz danach ergaben sich allerdings wieder Wortwechsel, welche jedoch nicht verständlich waren, da die Mädchen nach der Ermahnung des Lehrers leiser als zuvor sprachen. Es wird allerdings deutlich, dass Hatice offenbar Dayira mit Scherzen über deren Herkunft und deren Liebesleben ärgert. Daraufhin versucht Dayira ihre Mitschülerin auf folgende Weise abzuwehren:

(Transkript 1)

99 Dayira: <<beiläufig> HALT die fresse!>

In der Beschimpfung „fresse“ rollt Dayira das /r/ apikal. Es handelt sich dabei um ein Schimpfwort, durch welches sich phonetisch ethnolektaler Sprachgebrauch erkennen lässt. Möglicherweise handelt es sich bei Beschimpfungen um eine Sprachdomäne, in der vor allem ethnolektaler Sprachgebrauch vorkommt. Nachdem die Schülerinnen sich durch die Beschimpfungen und Beleidigungen nicht gekränkt fühlen oder einander böse sind, kann angenommen werden, dass es sich bei dieser Art von Kommunikation um einen spielerischen Umgang in der In-group handelt, für welchen oft der Ethnolekt als Register von den In-group-Mitgliedern benutzt wird.

Weiter unten im Transkript unterhielten sich dieselben Mädchen wie im oberen Beispiel über die Vor- und Nachteile von Körperbehaarung bzw. -enthaarung. Hiva merkte an, sie hätte gehört, es wäre besser, man würde sich nicht so oft die Haare rasieren, da dies für die Haut schlecht wäre. Dayira reagierte darauf mit der Aussage, sie fände Körperbehaarung hässlich. Hatice sagt schließlich:

(Transkript 1)

((...))

147 Hatice:

[es is GRINDig wenn man haare

((...))

Das Mädchen spricht ihren Satz nicht zu Ende, dies erledigt Hiva für sie in der nächsten Zeile und fügt ihrerseits eine kleine Anekdote zu Körperenthaarung hinzu. Hatice rollt das /r/ apikal in „GRINdig“ und „haare“. Die Jugendliche befindet sich in einer informellen Situation, da sie sich in der In-group mit ihren Mitschülerinnen befindet. Die Mädchen besprechen überdies ein intimes Thema, was vermuten lässt, dass sie sich gegenseitig sehr vertraut sind. Man könnte interpretieren, dass Hatice, um Gruppenzugehörigkeit auszudrücken, ethnolektalen Sprachgebrauch zeigt.

Die nächsten beiden Beispiele entstammen dem vierten Aufnahmetag und konnten während der Stationenarbeit im Chemieunterricht beobachtet werden. Achmed las vom Angabeblatt die Utensilien für das Experiment ab und fragte bei seinen Gruppenkollegen des Öfteren nach, worum es sich beim eben Vorgelesenen handle.

(Transkript 5)

((...))

75 Achmed: (-) TRIchter. was is ein TRIchter?

((...))

Achmed rollt das /r/ jeweils apikal in „TRIchter“.

Der nächste Transkriptausschnitt entstammt derselben Situation in der Fünfer-Burschengruppe um Achmed:

(Transkript 5)

((...))

111 Achmed: BRENNer?

112 Deniz: BRENNer? (---) was is BRENNer?

((...))

Auch hier rollt Achmed dreimal das /r/ apikal bei „BRENNer?“. Wie bereits weiter oben in Kapitel 7.2.2.2 besprochen, kristallisiert sich Achmed als Gruppenleader seines Burschenteams heraus. Die Verwendung des Registers „Ethnolekt“ bei Achmed scheint funktionale Bedeutung zu haben, da er seine soziale Stellung innerhalb der Gruppe deutlich machen möchte. Ein weiterer Grund ist vermutlich die Abwesenheit der Lehrerin, die dazu beiträgt, dass die Jugendlichen in der In-group untereinander eher Ethnolekt sprechen als in formellen Situationen mit der Lehrerin.

Ebenfalls im Chemieunterricht bildete sich an einer anderen Station eine Mädchengruppe um Farah, Hila und Laila. Die Lehrkraft forderte zum Tragen der Schutzbrillen auf und entfernte sich danach von der Mädchengruppe. Farah reagiert auf diese Aufforderung folgendermaßen vor ihren Mitschülerinnen Hila und Laila:

(Transkript 6)

37 Farah: okey. (.) ich bring SCHUTZbrille.

Hier ist das gerollte /r/ in „bring“ und „SCHUTZbrille“ festzustellen. Die Schülerin befand sich zum Zeitpunkt ihrer Äußerung in einer informellen Situation unter Schülerinnen in der In-group, weshalb sie vermutlich das Register des ethnolektalen Sprachgebrauchs benutzte.

7.3.1.2 Koronalisierung von /ç/

Das folgende Zitat stammt aus einer Situation, die bereits weiter oben beschrieben wurde, und zwar geht es um die Konversation über Körperenthaarung zwischen den vier Mädchen Fatima, Dayira, Hatice und Hiva während des Physikunterrichts.

(Transkript 1)

130 Hatice: manche leute zupfen im ganzen geSISCHT-
((...))

Hatice zeigte weiter oben bereits das apikal gerollte /r/ in ihren Aussagen. In Zeile 130 lässt sich nun auch die Koronalisierung von /ç/ bei dem Mädchen feststellen. Hatice unterhielt sich in der zitierten Interaktion in der In-group mit ihren Schulkolleginnen über ein intimes Thema.

Am fünften Aufnahmetag erfolgten die Aufnahmen in einer 8. Klasse im Chemieunterricht, der vor allem frontal gestaltet war. Die SchülerInnen waren recht unaufmerksam, was sich dadurch zeigte, dass sie viel tratschten. Im Zuge dieser Plaudereien ergab sich folgender Dialog, wobei nur Mahmuts Äußerungen aus den Aufnahmen verständlich herauszuhören waren. Er fragte eine Mitschülerin, ob sie ihm ein Wörterbuch leihen könnte. Die Antworten des Mädchens können aufgrund der Aussagen Mahmuts in etwa rekonstruiert werden und zwar immer dann, wenn Mahmut eine längere Pause macht.

(Transkript 7)

22 Mahmut: he () du hast ein DEUTsches wörterbuch gö? (---) äh kannst
23 dus mir BORgen? (---) jetzt (.) gleisch (--) nach der STUNde
24 nach der STUN (-) dingsa (.) irgendein schüler aus der fünf a
25 (.) der braucht ein DEUTschwörterbuch. sch=hab=gesa=sch=kann
26 ihm besorgen. (--) für zwei STUNDen. (3.0) ja::: (-) du
27 bekommst es von MIR zrück nischt von im.

Mahmut spricht seine Mitschülerin mit „he“ an (Z. 22), der Name des Mädchens ist nicht verständlich. In den Aufnahmen wird allerdings deutlich, dass es sich bei der antwortenden Person um ein Mädchen handelt, da die Stimme weiblich klingt. Er fragt das Mädchen, ob sie ein deutsches Wörterbuch habe, worauf es offenbar bejaht (Z. 22), denn Mahmuts nächste Frage lautet, ob sie ihm ihr Exemplar borgen könne (Z. 22-23). Sie scheint zu fragen, wann er es genau brauche. Er führt aus, er brauche es jetzt gleich nach der Stunde (Z. 23-24). Er erklärt, wofür er es benötigt. Und zwar brauche ein Schüler aus der Klasse 5a ein Deutschwörterbuch und Mahmut habe diesem Schüler versprochen, ihm ein Exemplar für zwei Stunden zu besorgen (Z. 24-26). Das Mädchen erkundigt sich scheinbar, von wem sie das Buch wieder zurückbekommen oder ob sie es verlässlich zurückbekommen werde, genau kann dies nicht rekonstruiert werden. Mahmut antwortet mit einem langgezogenen „ja:::“ (Z. 26) und erklärt, sie werde ihr Wörterbuch von ihm und nicht von dem Schüler der 5a zurückbekommen.

Mahmuts Äußerungen lassen eine Koronalisierung im Wort „gleisch“ (Z. 23) erkennen. In den Zeilen 25 bis 26 liegen ebenfalls Koronalisierungen von /ç/ vor. Es handelt sich bei der beschriebenen Situation um einen informellen Kontext. Der Dialog zwischen Mahmut und seiner Mitschülerin ist im Zuge eines frontal gestalteten Unterrichts zustande gekommen, während dessen die Lehrerin immer wieder Dialoge bzw. Frontalvorträge über das Thema Alkohol hält. Mahmuts Äußerungen erfolgen außerhalb der Hörweite der Lehrerin und können deshalb als informell eingestuft werden. Mahmut verwendet Ethnolekt, da er etwas von seiner Mitschülerin braucht und gewissermaßen auf sie angewiesen ist. Um Gruppenzugehörigkeit und ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, wählt er das Register des ethnolektalen Sprachgebrauchs.

7.3.1.3 Silbenzählender Rhythmus

Eine - wie weiter oben bereits beschriebene - „abgehackte“ Sprechweise, die im Ethnolekt oft vorzufinden ist, ließ sich am deutlichsten bei Nadira feststellen. Während des Stationenbetriebes im Chemieunterricht las sie vom Arbeitsplan den Vorgang des Experiments vor.

(Transkript 6)

75 Nadira: <<liest abgehackt vor> oke. (.) miss mit dem MESSzylinder zehn
76 milliliter natronlauge ab und gieße sie in den (-)
77 erlenmeyerKOLben.>
78 Zeynep: <<verbessert> erLENmeyerkolben.> was IS das erlenmeyerkolben?
(...))

Nadira liest abgehackt vor, was jedoch auch auf die ihr unbekanntes Wörter in der Angabe zum Experiment zurückzuführen sein könnte.

Es konnte stellenweise immer wieder silbenzählender Rhythmus in den Aussagen der ProbandInnen festgestellt werden.

7.3.2 Morphosyntaktische Ebene

7.3.2.1 Wegfall von Artikel

Die folgenden drei Transkriptausschnitte zeigen den Wegfall des Artikels.

Ünal, Rahim und Achmed gingen während des Stationenbetriebes im Chemieunterricht die Arbeitsutensilien durch, die sie für das Experiment brauchen würden. Achmed las vom Angabebblatt ab und die Burschen versuchten gemeinsam, die einzelnen Materialien und Gerätschaften zu sortieren. Zusätzlich gehörten auch noch Deniz und Cemil zu der Gruppe dazu. Die Lehrperson befand sich an einer anderen Stelle im Klassenraum und antwortete lediglich auf Fragen, die die Burschen ihr über die Tische hinweg zuriefen. Die Gruppe fühlte sich also ungehört. Auch das Mikrophon wurde nicht thematisiert.

(Transkript 5)

((...))

73 Ünal: WArte [WArte ()

74 Rahim: [WArte WO is filterpapier?

75 Achmed: (-) TRIchter. was is ein TRIchter?

((...))

Achmed liest nacheinander vom Angabeblatt ab und geht dabei recht zügig vor. Ünal und Rahim kommen nicht nach, die Utensilien zu überprüfen, woraufhin Ünal Achmed auffordert zu warten (Z. 37). Rahim bittet ebenso darum, zu warten und fragt nach dem Filterpapier (Z. 74). Achmed liest trotzdem weiterhin die Materialien vor, als nächstes steht dort „Trichter“. Er fragt seine Gruppenkollegen, was ein Trichter sei (Z. 75).

In Rahims Äußerung ist der Wegfall des Artikels von „Filterpapier“ zu beobachten. Achmed wiederum verwendet den unbestimmten Artikel des Nomens „Trichter“ korrekt.

Hier existieren zusammenfassend standardsprachlich korrekte Formen, sowie ein ethnolektales Merkmal nebeneinander.

Deniz gehörte derselben Burschengruppe an, wie Ünal, Rahim und Achmed. Die Situation ist immer noch die gleiche. Achmed liest vom Angabeblatt ab, die übrigen Burschen überprüfen, ob alle Materialien vorhanden sind.

(Transkript 5)

((...))

112 Deniz: BRENner? (---) was is BRENner?

((...))

Achmed kommt im Zuge des Vorlesens zum Gerät „Brenner“. Deniz wiederholt „BRENner?“ und fügt die Frage hinzu, was dies sei.

Auch in Deniz' Aussage ist der Wegfall des Artikels von „Brenner“ festzustellen.

An einer anderen Arbeitsstation des Stationenbetriebes befand sich eine Mädchengruppe. Ihr gehörten Farah, Hila und Laila an. Die drei Mädchen kamen an die Station und wurden sogleich von der Lehrkraft daran erinnert, zur Sicherheit Schutzbrillen aufzusetzen. Die Lehrkraft entfernte sich daraufhin allerdings wieder.

Die Schutzbrillen befanden sich in einer Schachtel auf einem der Fensterbretter und Farah bot sich an, die Schutzbrillen für die ganze Gruppe zu holen.

(Transkript 6)

37 Farah: okey. (.) ich bring SCHUTZbrille.

Die Lehrperson wandte sich nach ihrer Ermahnung sofort wieder von der Gruppe ab und bewegte sich von dieser fort. Farah richtete sich an ihre beiden Mitschülerinnen und kündigte an, die Schutzbrillen für alle zu holen.

Es fehlt der Artikel zu „Schutzbrille“, zudem verwendet das Mädchen die Einzahl, obwohl sie eigentlich meint, dass sie drei Schutzbrillen holen wird, nämlich für sich, für Hila und für Laila ein Exemplar. Dies tut sie folglich auch. Sie benutzt also den generalisierenden Singular stellvertretend für den Plural. Während der Wegfall des Artikels eindeutig als ethnolektales Merkmal klassifiziert werden kann, kann bei zweitem Phänomen nicht eindeutig gesagt werden, dass es sich um ein Charakteristikum des ethnolektalen Sprachgebrauchs handelt.

Ein weiteres Beispiel für die Veränderung des Genus konnte während der Gruppenarbeit nach dem Referat beobachtet werden. Die Gruppenarbeit hatte gerade begonnen. Emin und Burhan befanden sich gemeinsam in einer Gruppe und begannen mit ihren Notizen. Emin fängt an, die ersten Stichwörter anzusagen.

(Transkript 3)

((...))

181 Emin: ja=aso. (.) die: AUtor des buches, (-) ja. der AUtor des
182 buches. (3.0) der AUtor des buches.

((...))

Emin verwendet einen anderen Artikel als in der Standardsprache üblich, nämlich „die“ für Autor, korrigiert sich allerdings selbst zweimal (Z. 181-182). Hier liegt möglicherweise ein lernersprachliches Phänomen vor, da der grammatisch falsche Artikel in der vorliegenden Situation keine Funktion im Sinne eines ethnolektalen Sprachgebrauchs erfüllt. Emin korrigiert sich auch gleich nach seiner Aussage selbst und wiederholt die Korrektur.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in allen drei Transkriptausschnitten ein typisches Charakteristikum von ethnolektalem Sprachgebrauch festgestellt werden konnte. Dies ließ sich unabhängig von den Herkunftssprachen der SchülerInnen feststellen, welche sowohl Türkisch als auch Arabisch sind. Die Äußerungen wurden jeweils in informellen Situationen in der In-group getätigt, wodurch dem ethnolektalen Sprachgebrauch durch die Funktion der Gruppenzugehörigkeit erklärt werden kann.

7.3.2.2 Wegfall von Präpositionen

Der Wegfall einer Präposition konnte nur einmal beobachtet werden. Der Transkriptausschnitt betrifft wiederum die Chemie-Gruppenarbeit um das Fünfer - Team von Achmed.

(Transkript 5)

143 Achmed: kamma das ESsen?

144 Rahim: ja:: SIch:er.

145 Achmed: (-) <<schmunzelnd> das=s ja UHu:rhehe-> (--) wart schau mal

146 Datum. (-) zweitausendZWÖLF.

Achmed zeigte bereits an anderen Stellen ethnolektalen Sprachgebrauch, so auch in seiner Äußerung in den Zeilen 145-146. Im Satz „wart schau mal Datum.“ fehlt neben dem Artikel auch die Präposition vor „Datum“.

Der Wegfall der Präpositionen war jedoch nicht als ein hervorstechendes Phänomen bei den ProbandInnen zu beobachten.

7.3.2.3 Verwendung anderer Präpositionen als nicht-ethnolektal üblich

Während der Physikstunde ergab sich etwas später wieder ein Gespräch zwischen den Mädchen Hatice und Fatima. Im weiteren Verlauf waren auch noch Hiva, und Dayira am Gespräch beteiligt, der untenstehende Abschnitt zeigt allerdings nur den Beginn der Konversation zwischen Hatice und Fatima. Es geht dabei wiederum um Körperbehaarung und -enthaarung. Der Transkriptausschnitt wurde teilweise bereits weiter oben zitiert.

(Transkript 1)

- 130 Hatice: manche leute zupfen im ganzen geSISCHT-
131 Fatima: im ganzen gesicht HAT man ja gar keine haare- (.) oder?
132 Hatice: ma hat im GANzen körper haare [aber sie sind-
133 Fatima: [aber man SIEHT sie nicht.=
(...))

Hatice verwendet in Zeile 132 eine andere Präposition als im standardsprachlichen Deutsch üblich, nämlich „im“ statt „am“.

Wie bereits beim ethnolektalen Charakteristikum des Wegfalls von Präpositionen angemerkt wurde, konnten auch zum Phänomen der Verwendung anderer Präpositionen nicht mehr Beispiele gefunden werden.

7.3.2.4 Verbspitzenstellung in Deklarativsätzen

Es konnte in den SchülerInnen-Interaktionen keine Beispiele für Verbspitzenstellung in Deklarativsätzen eruiert werden.

7.3.2.5 Veränderung von Genera

Das folgende Zitat stammt wiederum aus dem Gespräch der Mädchengruppe zur Körperbehaarung.

(Transkript 1)

(...))

- 200 Dayira: =deine SCHWESTer hat das doch. [oder?
201 Hatice: [mja: sie hat jetzt keine HAARE
202 mehr- (-) es is so du machst das (.) je nach KÖRper. jeder
203 jede körper ist ja ANders. (---) weißt eh m mensch menscha al
204 ha menschentypen brauchen LÄNger bis das haar komplett weggeht
205 für immer, manche (.) LEICHTer. manche leute haben LEICHTen
206 haarwachs, (.) manche STÄRker.

Hatice verwendet in Zeile 202 zunächst das grammatisch korrekte Genus für „Körper“, verbessert sich in Zeile 203 jedoch und verwendet hier ein anderes Genus, nämlich „jede körper“. Möglicherweise handelt es sich bei Hatice sogar um ein lernersprachliches Phänomen, da sie sich im Laufe ihrer Äußerung öfter selbst korrigiert bzw. grammatisch nicht gänzlich korrekt formuliert. Es kann allerdings nicht ausgeschlossen werden, dass sie bewusst ein anderes Genus für „Körper“

verwendet, nachdem sie bemerkt hat, dass dies eher dem in der Situation passender erscheinenden Register des Ethnolekts entspricht.

Nachdem die beiden SchülerInnen Sevda und Hülya ein Referat zu Johann Nestroys *Zu ebener Erde und erster Stock* gehalten hatten, sollten die SchülerInnen Gruppen bilden, um gemeinsam eine kurze Zusammenfassung des eben Gehörten zu schreiben. Sevda und Hülya bewegten sich im Klassenraum, um bei Fragen weiterhelfen zu können. Emin nahm ebendieses Angebot an und stellte Sevda eine Frage, als diese an seiner Gruppe vorbeikam.

(Transkript 3)

- 214 Emin: <<zu Sevda> wie heißt dieses MÄDchen?>
215 Sevda: welches?
216 Emin: da-
217 Sevda: diese?
218 Emin: ja.
219 Burhan: [DIEses mädchen.
220 Sevda: [frau SEpherl.]
221 Emin: was?
222 Sevda: frau SEpherl.

Emin fragt Sevda, wie diese eine bestimmte Protagonistin des Stücks heiße (Z. 214). Er zeigt dabei auf die Tafel, wo die beiden Referentinnen Fotos zu den handelnden Personen der Posse aufgehängt haben. Sevda weiß nicht genau, welches Mädchen Emin meint und fragt: „welches?“ (Z. 215). Emin zeigt wiederum auf die Tafel und sagt „da-“, um zusätzlich klarzumachen, wen er meint (Z. 216). Sevda zeigt nun ebenfalls auf die Tafel und fragt „diese?“, um sich zu vergewissern, dass sie beide das selbe Mädchen meinen (Z. 217). Emin bejaht (Z. 218) und Burhan unterstreicht zusätzlich, dass es sich um ebendieses Mädchen handelt (Z. 219). Sevda antwortet: „frau SEpherl.“ (Z. 220), sie ist eine Protagonistin des Stückes von Nestroy. Emin fragt nochmals nach (Z. 221) und Sevda wiederholt ihre Antwort (Z. 222).

Das Genus von „Mädchen“ wird in den Zeilen 214 und 215 sowohl von Emin als auch von Sevda grammatisch korrekt verwendet. In Zeile 217 verändert Sevda allerdings das Genus. Sie verwendet demnach nebeneinander grammatisch korrekte und nicht korrekte Formen. Es handelt sich um ethnolektalen Sprachgebrauch, da Sevda mit Emin in der In-group kommuniziert. Ein lernersprachliches Phänomen ist an dieser

Stelle auszuschließen, da beobachtet werden konnte, dass Sevda sehr wohl standardsprachliches und umgangssprachliches Deutsch beherrscht.

7.3.3 Lexikalische Ebene, Stilistik und nonvokales Verhalten

Generalisierung von Verben

Im Physikunterricht erläuterte Dayira ihrer Sitznachbarin den weiteren Rechenvorgang eines Beispiels, das zu lösen sie der Lehrer aufgefordert hatte.

(Transkript 1)

104 Dayira: <<leise> schau mal () damit (wir/te) diese wurzel
105 WEGbekommen müssen wir (da/doch) hoch ZWEI machen. so.>

Sie erklärt, um die Wurzel wegzubekommen, müssten sie hoch zwei rechnen. Sie verwendet statt des Verbes „rechnen“ allerdings „machen“ (Z. 105). Dies ist eine Generalisierung des Verbes. Dayira befindet sich in einer informellen Situation, in welcher sie im Vergleich zu den meisten anderen aufgezeichneten Gesprächen relativ leise mit ihrer Mitschülerin spricht.

Betül, Nadira und Zeynep befanden sich zusammen an einer Station des Stationenbetriebes im Chemieunterricht. Die Mädchen hatten bereits mit dem Experiment begonnen, jedoch festgestellt, dass nicht das zu erwartende Ergebnis eingetroffen war. Daraufhin fragten sie die Lehrkraft um Hilfe und erhielten den Rat, mehr Tropfen einer gewissen Substanz in eine Flüssigkeit zu träufeln, damit eine Reaktion sichtbar würde. Betül wiederholte nun, was die Lehrperson gesagt und was die Gruppe daraufhin unternommen hatte.

(Transkript 6)

88 Betül: na (.) wart (.) wir ham EH einige tropfen gemacht aber sie hat
89 gesagt dass es zu WEnig ist. dann hamma noch EInige tropfen
90 gemacht.

Offenbar diskutieren die Mädchen abermals über den Verlauf des Experiments. Betül stoppt ihre Mitschülerinnen, indem sie sagt „na (.) wart (.)“ (Z. 88). Dann wiederholt sie, dass sie bereits einige Tropfen in die Flüssigkeit geträufelt hätten und die Lehrperson gemeint hätte, es wären zu wenige Tropfen gewesen. Dann erklärt sie, sie hätten daraufhin noch ein einige Tropfen hinzugegeben.

Betül verwendet das Verb „machen“ generalisierend für „träufeln“, „tropfen“ oder ähnliche Verben, die den Vorgang möglichst deutlich beschreiben würden.

Beide Beispiele für die Generalisierung von Verben entstammen Interaktionen in der In-group in informellen Situationen. Es handelt sich deshalb um ethnolektalen Sprachgebrauch, da den Äußerungen eine funktionale Komponente innewohnt, nämlich die Kommunikation in der In-group und das Untermauern von Gruppenzugehörigkeit.

Diskursmarker

In den Transkripten der Mikrofonaufnahmen waren häufig Diskursmarker anzutreffen. Im Folgenden gebe ich zwei Beispiele:

Im untenstehenden Ausschnitt geht es wiederum um das Gespräch der Mädchen zur Körperbehaarung. Fatima brachte das Beispiel des Ganzkörperlasers, worauf sich eine Diskussion darüber ergab, ob nach der Behandlung mit dem Gerät wieder Haare am Körper wachsen würden oder nicht. Hatice greift hier ein:

(Transkript 1)

((...))

198 Hatice: =((schnalzt mit der zunge)) es is SO nein hör ZU:.=

((...))

Einen Diskursmarker stellt die Aufforderung „hör ZU“ dar.

Während der Gruppenarbeit im Stationenbetrieb im Chemiesaal ergab sich innerhalb der Burschengruppe ein Diskussion darüber, wo und wie welche Reagenzien in welche Gläser gefüllt werden sollten.

(Transkript 5)

((...))

179 Rahim: <<genervt> wie willst du SONST von dort reintun?>

180 Achmed: <<laut> ja oke das geht AUCH. das=is nur so eine b::lö so ein

181 blödsinn eida;

182 ()

183 Cemil: na mach=mas SO. ich SCHWÖR.

Achmed zeigt zunächst in den Zeilen 180 und 181 eine für den jugendlichen Sprachgebrauch typische Lexik, indem er „eida“ - eine phontische Variante von „oida“ sagt. Des Weiteren denunziert er das Experiment als „blödsinn“, was einer Beschimpfung gleichkommt. Cemil wendet in Zeile 183 einen Diskursmarker an, wenn er versucht, Achmed von der weiteren Vorgehensweise zu überzeugen. Er unterstützt seine Aussage durch Vorzeigen seiner Idee und sagt schließlich: „ich SCHWÖR.“.

Die vorgestellten Kontexte sind wiederum als informell zu charakterisieren. Die ProbandInnen drücken mit der Wahl des ethnolektalen Registers wiederum Gruppenzugehörigkeit innerhalb der In-group aus.

Aufforderungen

Während der Stationenarbeit im Chemieunterricht forderte Rahim Achmed auf, zu „chillen“, nachdem dieser sehr schnell - offenbar zu schnell für seine Gruppenmitglieder - die Anleitung zum weiteren Vorgehen beim Experiment vorlas.

(Transkript 5)

151 Rahim: <<genervt, laut, zu Achmed> CHILL mal->

Der Begriff „chillen“ stammt aus der jugendsprachlichen Lexik. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass er bereits auch in den ethnolektalen Sprachgebrauch übergegangen ist, da die Grenzen zwischen jugendsprachlicher und ethnolektaler Lexik mittlerweile verschwimmen.

Beschimpfungen

Im Chemieunterricht findet sich eine Beschimpfung, die in der Konversation zwischen Hatice und Dayira vonstatten ging. Hatice machte Scherze über Dayiras Herkunft und Liebesleben, woraufhin das Mädchen folgendermaßen reagierte:

(Transkript 1)

99 Dayira: <<beiläufig> HALT die fresse!>

Die Äußerung stellt eine Beschimpfung der Klassenkollegin dar. Diese scheint allerdings nicht böse auf Dayira zu sein. Beschimpfungen dürften zum üblichen

Umgangston und Stil unter den Mädchen gehören, ohne dass sich diese dadurch gekränkt fühlen. Es handelt sich um den spielerischen Umgang in der In-group, für welchen die Registerwahl des Ethnolektes als typisch gilt.

In den Aufnahmen im Chemieunterricht konnte während der Stationenarbeit auch eine Konversation transkribiert werden, in der die Burschen Schimpfwörter benutzten und sich scheinbar gegenseitig beleidigten. Während des Arbeitens ergab sich ein Gespräch darüber, dass jemand etwas (aus den Aufnahmen ist nicht herauszuhören, um was es sich genau handelte) in den Mund stecken sollte.

(Transkript 5)

155 Ünal: <<langsam> komm () steck in den MUND.>
156 ((lachen etwa 3.5 Sekunden lang))
157 ()
158 Rahim: jetzt steck DAS in den mund.
159 Ünal: steck da das in den OASCH. ((lacht))
160 Deniz: STECK das in den (). ((lacht))
161 Achmed: <<laut> SCHIMPfst du?>

Schon die Aufforderung, jemand solle etwas in den Mund stecken (Z. 155, 158), scheint eine Beleidigung zu sein. Das Benutzen des Vulgarismus „OASCH“ (Z. 159) verstärkt diesen Eindruck zusätzlich. Schließlich fragt Achmed laut „<<laut> SCHIMPfst du?>“ (Z. 161), woraufhin man interpretieren könnte, dass sich die Aufforderungen aus Zeilen 155, 158, 159 und 160 an Achmed richten.

Die Burschen gehen nach diesen vulgären Beleidigungen allerdings wieder sehr freundlich und kumpelhaft miteinander um, woraus sich schließen lässt, dass derartige Beschimpfungen, Beleidigungen und Vulgarismen zum Stil der Jugendlichen dazugehören und den spielerischen Umgang in der In-group prägen.

7.4 Gespräche mit dem Mikrofon

Die Mikrofone für die Aufnahmen wurden zu Beginn der Stunde im Klassenraum platziert und die SchülerInnen wurden kurz über meine Untersuchung informiert. Den Jugendlichen war also klar, dass sich Aufnahmegeräte in Raum befanden, die ihre Stimmen aufzeichnen würden. Ich wies eindrücklich darauf hin, dass die Anonymität jedes Einzelnen gewahrt und Namen geändert werden würden. Ich habe das Risiko

der Geräte als einen die Interaktionen beeinflussenden Faktor in Kauf genommen und auch reflektiert. Weiter oben habe ich bereits angemerkt, dass Gespräche, die das Mikrofon an sich thematisieren, ebenso in die Analyse mit einbezogen werden können und auch sollten. Die Jugendlichen thematisierten die Anwesenheit des Mikrofons in ihren privaten Interaktionen während des Unterrichts insgesamt fünf Mal.

Hinter dem Mikrofon steht eine außenstehende Person, die sich die Aufnahmen anhört. Sie ist damit nicht explizit anwesend, schwingt aber implizit mit und es war den SchülerInnen bewusst, dass eine außenstehende Person im Nachhinein anhören kann, was sie gesagt hatten. Die Interaktionssituation kann deshalb als formeller gelten als eine Interaktion nur unter SchülerInnen, allerdings ist ihr formeller Charakter dadurch geschmälert, dass sich die hörende Person zeitversetzt die Äußerungen anhören kann. Ich sehe die Interaktionen mit dem Mikrofon deshalb zwischen den SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktionen und den SchülerInnen-Interaktionen angesiedelt.

Zu Beginn der ersten Aufnahme am ersten Aufnahmetag sprachen Fatima und Dayira aus der Gruppe, die um das Mikrofon platziert war, mit dem Gerät. Dies kann man daran erkennen, dass ihre Äußerungen im Vergleich zu den übrigen Gesprächen klarer und lauter zu hören waren, was annehmen ließ, dass sie sich zum Sprechen direkt dem Mikrofon zugewandt hatten und mit dem Kopf näher gekommen waren. In der Interaktion sprachen die SchülerInnen über ihre Schule.

(Transkript 1)

- 01 Fatima: <<ins Mikrofon> wie GEHTS?>
02 ((lachen))
03 Dayira: <<ins Mikrofon> erzählen wir eine geSCHIchte->
04 ((lachen))
05 Dayira: <<ins Mikrofon> die dreckigen geHEIMnisse dieser schule->
06 ((lachen))
07 Dayira: pscht,
08 (3.0)
09 Fatima: <<ins Mikrofon> die SCHUle ist nicht schön.
10 ((lachen))
11 Fatima: <<schmunzelnd ins Mikrofon> wir haben keinen TURNsaal.>
12 (2.0)
13 Dayira: <<ins Mikrofon> wir haben keine HEIzung.

14

(2.0)

15 Fatima: <<ins Mikrofön> wir ham kein warmes WAsser->

Zunächst begrüßt Fatima das Mikrofön. Dayira fordert sich und ihre Mitschülerin dazu auf, etwas zu erzählen, eine Geschichte, und fügt hinzu „die dreckigen geHEIMnisse dieser schule-“ (Z. 05). Es folgt eine Aufzählung der Dinge, die die Schule laut der Mädchen nicht zu haben scheint, Schönheit, Turnsaal, Heizung und warmes Wasser (Z. 09, 11, 13, 15). Das Wort „dreckig“ (Z. 05) wird in den Aufnahmen in SchülerInnen-Interaktionen mehrmals verwendet und kann als jugendsprachlich gelten. Fatima spricht „ham“ (Z. 15) statt haben, was der Wiener Umgangssprache zugeordnet werden kann. Im Gegensatz dazu verwendet Dayira die standardsprachlich korrekte Version „haben“ (Z. 13).

Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass die Äußerungen der beiden SchülerInnen der deutschen Standardsprache entsprechen und nur das Wort „ham“ (Z. 15) der Wiener Umgangssprache zuzuordnen ist. Die Sätze sind syntaktisch sehr einfach aufgebaut und kurz, womit sie einer schlichten Aufzählung entsprechen.

Die sehr standardsprachlichen Sätze, die hier beobachtet werden konnten, stehen im Kontrast zu den Äußerungen, die im Allgemeinen bei den SchülerInnen-Interaktionen anzutreffen waren. Man könnte die fast schon übertrieben korrekte Aussprache dahingehend interpretieren, dass die SchülerInnen die Situation als formell angesehen und deshalb sehr standardsprachlich gesprochen haben. Andererseits ist eine ironische Absicht hinter den Äußerungen nicht auszuschließen, die auch durch das Lachen zwischendurch unterstrichen wird.

Im weiteren Verlauf der Stunde wurden die Jugendlichen vom Lehrer aufgefordert, das Physikbeispiel Nummer 55 zu rechnen, welches auf Seite 74 zu finden wäre. Die SchülerInnen unterhielten sich, während sie das Beispiel im Lehrbuch suchten und gingen im Laufe der Konversation wiederum auf das Mikrofön ein.

(Transkript 1)

16 Hatice: es GIBT kein fünfundfünfzig.

17 Fatima: (LÜG nicht so dreckig;)

18 Dayira: ja SIcher gibts fünfundfünfzig; was für=buch was für buch HAST
19 du?

20 Hiva: (---) TÜRKisches buch

21 Fatima: <<kichernd ins Mikrofön> HALlo->

22 ((lachen))
23 Dayira: so (--) WEIter machen wir ein experiment auf buch seite
24 vierundsiebzig nummer fünfundfünfzig. (hatice) hat gemeint
25 dass es diese nummer nicht GIBT aber die GIBTS,

Hatice behauptet, es gäbe keine Nummer 55, woraufhin Fatima sie mahnt, nicht zu lügen. Dayira weist daraufhin, dass es sehr wohl eine Nummer 55 gebe und fragt Hatice, welches Buch sie habe. Hiva schaltet sich dazwischen und behauptet, sie selbst oder Hatice habe ein türkisches Buch. Fatima geht nun wieder auf das Mikrofon ein, indem sie „HALLO“ hineinspricht und kichert. Dayira beginnt daraufhin in moderierendem Ton den Verlauf der Ereignisse zusammenzufassen.

Hatices Äußerung ist umgangssprachlich formuliert. Sie sagt „es GIBT kein fünfundfünfzig.“ (Z. 16) und nicht etwa „es gibt keine Nummer fünfundfünfzig“. Es handelt sich dabei um eine Ellipse, da das Objekt fehlt und das Attribut zum Objekt wird. Fatima fordert sie auf, nicht „so dreckig“ (Z. 17) zu lügen. Wiederum wird hier „dreckig“ verwendet, wie bereits in Zeile 05 von Dayira, was wiederum einer Lexik der Jugendsprache entsprechen könnte. Auch das Wörtchen „so“ wird im jugendsprachlichen Gebrauch häufig verwendet. Dayira reagiert auf Hatices Äußerung, indem sie sie ins Positive umlegt: „ja SIcher gibts fünfundfünfzig;“ (Z. 18) Auch sie macht das Attribut zum Objekt und lässt das eigentliche Objekt „Nummer“ aus. In „was für=buch was für buch“ (Z. 18), das wiederholt wird, fehlt der Artikel des Nomens Buch. Im Vergleich dazu enthalten Dayiras Sätze die grammatisch richtigen Artikel (Z. 23-25).

Der Transkriptauszug, bevor sich die Mädchen dem Mikrofon zuwenden, zeigt ein Charakteristikum, das dem Ethnolekt zugeordnet werden kann: Das Auslassen des Artikels wie in Zeile 18. Im Laufe der Konversation wandte sich Dayira dem Mikrofon zu und verwendete ab diesem Zeitpunkt die Artikel korrekt. Dieselbe Schülerin benutze hier also grammatisch nicht korrekte Aussagen neben grammatisch richtigen Formen. Im ersten Fall sprach sie mit ihrer Mitschülerin in einer informellen Situation. Im zweiten Fall wandte sie sich dem Mikrofon zu, wodurch eine formellere Situation zustande kam, was die Schülerin vermutlich zu einem Registerwechsel veranlasste. Sie konnte also bewusst und je nach Gesprächspartner das Register wählen, in welchem sie kommunizierte.

Diskurs: Bedeutsammachung von Identität und Herkunft

In den Aufnahmen konnte an zwei Stellen beobachtet werden, dass die ProbandInnen über das Thema ihrer Identitäten und Herkunft sprachen. Da die Identitätskomponente für den Ethnolekt eine konstitutive Rolle spielt und durch ethnolektalen Sprachgebrauch auch die Kennzeichnung einer spezifischen Identität ausgedrückt wird, möchte ich einen Diskurs an meine Untersuchung anschließen, welcher zusätzlich untermauern soll, dass Identität und Herkunft eine wichtige Rolle im Bewusstsein der Jugendlichen spielt. Wie bereits im theoretischen Teil der Arbeit erläutert, beeinflussen Identität und Herkunft auch den Sprachgebrauch eines Menschen.

Die Mädchen Hatice, Hiva, Dayira und Fatima plauderten am ersten Aufnahmetag über ihre Herkunft. Es entstand eine Diskussion darüber, wer „die Besten“ wären: angesprochen wurden Perser, Iraner und Moslems. Auf die Diskussion folgte untenstehender Ausschnitt:

(Transkript 1)

- 69 Hatice: ((schnalzt mit der Zunge)) was hast du=gegen FIcken oida?
70 Hiva: ich HAB nichts gegen==
71 Hatice: =du <<lauter>!PER!ser;>=
72 Hiva: =ch=bin STOLZ drauf-
73 Hatice: <<stimme verstellend, laut> †PE:Rser->
74 Dayira: GUSCH beide. [aRAber sind die besten.
75 Hatice: [†PE::a
76 Hiva: nein iRAner sind die besten.
77 ()
78 Dayira: wieviele GIBTS von euch.
79 Hiva: <<schmunzelnd> eine milliARde?>
80 Fatima: <<schmunzelnd> eine milliARde?> ((lacht))
81 [((lachen))
82 Hatice: [soll ich euch SAgen wer die BESTen sind? die MOSlems. aber
83 ihr seids alle zu DUMM um das zu checken.
84 ()
85 Dayira: ägypter sind alleEine achtzig millionen. jetzt denk dir noch
86 die ANderen länder.
87 Hatice: ((seufzt)) [ihr be]LEIdigts euch alle miteinander. hörts AUF
88 Fatima: [ja UND?]
89 Hatice: damit.

90 Dayira: <<ins Mikrophon, schmunzelnd> wir sind alle Österreicher.
 91 ((lachen))
 92 Hatice: <<schmunzelnd> wir sind alle SCHWABOS.> ((lacht))
 93 ((lachen, werden von der Lehrkraft etwas gefragt))
 94 Hiva: <<zur Lehrkraft> sie redet BLÖDSINN,>
 95 Dayira: ja, (.) wir sind gleich FERTIG.
 96 Hatice: das MIKROFON lenkt uns ab.
 97 ((kichern))
 98 Hiva: is alles nur IHRE schuld-
 ((kichern))

Hatice fordert ihre Klassenkameradinnen dazu auf, sich nicht mehr gegenseitig zu beleidigen. Dayira wendet sich wiederum dem Mikrophon zu und sagt schmunzelnd hinein, sie seien alle Österreicher (Z. 90). Hatice fügt hinzu, sie seien „Schwabos“ (Z. 92). Die Mädchen lachen daraufhin, wodurch die Lehrkraft auf die unruhige, tratschende Gruppe aufmerksam wird und diese ermahnt. Als Entschuldigung für ihr unaufmerksames Verhalten erklärt Hatice, das Mikrophon würde sie ablenken. Hiva fügt hinzu, es sei alles nur „ihre“ Schuld, wobei nicht ganz klar ist, wer mit „ihr“ gemeint ist.

Der Ausdruck „Schwabo“ (Z. 92) ist eine Bezeichnung für den Österreicher. Die Sätze der Mädchen im zitierten Transkriptausschnitt sind grammatisch korrekt formuliert.

Fatima und Dayira gaben Arabisch, Hatice Türkisch und Hiva Persisch als Familiensprache an. Es wurde hier eindeutig die Identität und Herkunft der Mädchen von diesen selbst bedeutsam gemacht. Sie diskutierten zunächst über ihre Herkunft, um dann dem Mikrophon, dem Außenstehenden mitzuteilen, dass sie eigentlich alle Österreicher wären. Die Intensität der zuvor geführten Diskussion darüber, wer nun „die Besten“ wären, lässt vermuten, dass ihnen ihre Herkunft sehr wichtig ist und sie großen Wert darauf legen, sich zu ihrer Herkunft, ihrer Kultur und Religion zu bekennen. Sie sehen sich als Perserin, Iranerin, Ägypterin und Muslimin und konkurrieren in gewisser Weise. Ein bestimmter Stolz und eine Verteidigung der eigenen Herkunft sind hier festzustellen. Im Bewusstsein der Mädchen ist aber nichtsdestotrotz die Zugehörigkeit zu Österreich verankert, was sie auch konstatierten und laut ins Mikrophon sagten. Sie schmunzelten und lachten dabei, was möglicherweise dadurch erklärbar ist, dass sie die öffentliche Diskussion um die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund verfolgt hatten, sie aber

mittlerweile der Sache überdrüssig waren, weshalb sie sich über den Sachverhalt etwas lustig machten.

In der 8. Klasse gab es am letzten Aufnahmetag ebenfalls eine Diskussion über die Herkunft der SchülerInnen. Sie wurde ausgelöst durch meine Frage nach den Sprachen der Jugendlichen. Jamina, die eine Reihe weiter vorne saß, wünschte von Leyla, Mahmut und Cemal zu erfahren, was ich von der 3er-Gruppe wollte.

(Transkript 7)

- 28 Leyla: ä welche SPRACHen wir sprechen.
29 Mahmut: hättest du GLEISCH alles gesa.
30 (unverständlich für ca. 5.0 sek.)
31 Cemal: das: WOLLT ich sagen aber () weißt=eh [das wird aufgenommen.
32 Mahmut: [(unverständlich für
33 ca. 4.0 sek.) KURdisch kannst.
34 Jamina: KANNST du?
35 (---)
36 Cemal: ja.
37 Jamina: DU kannst?
38 Leyla: <<laut, lachend, überrascht> waha? nein wa. (--) ahaha;>
39 ()
40 Mahmut: er HAT eine kurdische stammung. (.) weißt=du=das nich?
41 ()
42 Leyla: was? WAS (hat=er.)
43 Mahmut: du weißt=das WIRKlich nicht Leyla?
44 Cemal: ich komm aus (-) ostASIEN oke;
45 (2.0)
46 Leyla: <<lachend> ehähähä (.) hähähä.>
47 Mahmut: <<mit Nachdruck> er is ein KURde-
48 (4.5)
49 Mahmut: er kommt (.) er kommt aus NORDira. (---) ja. (2.0) du hast=as
50 auch nicht gewusst Jamina?
51 (unverständlich weil Türkisch für ca. 10.5 sek.)
52 Mahmut: oidi ihr seid (---) ihr seid seit sieben jahren zusamnn und
53 (er/ihr/sie) weiß noch immer nich dass () KURde is?
54 (2.0 sek.)
55 Cemal: <<genervt, demotiviert> ja: ich bin ein KURde von mir aus.>
56 (4.0)
57 Mahmut: und ein terrorIST noch.
58 (2.0)

- 59 Leyla: würd aber (.) ur gut zu ihm PASSen eigentlich ge?
 60 (unverständlich ca. 16.0 sek.)
 61 Jamina: DU bist kurde nicht ich.
 62 Mahmut: er IS nicht kurde.
 63 Jamina: dann bist DU kurde (.) und versuchst es ihm anzuhängen.

Leyla erklärt Jamina, ich hätte wissen wollen, welche Sprachen sie sprechen (Z. 28). Daraufhin äußert Mahmut, Cemal hätte gleich alles sagen sollen, nämlich, dass er Kurdisch sprechen kann (Z. 29 u. 33). Cemal kontert, er wollte ja alles sagen, hätte es aber nicht getan, da seine Äußerungen vom Mikrofon aufgenommen würden (Z. 31). Jamina und Leyla wirken überrascht. Jamina fragt mehrmals nach, ob er wirklich Kurdisch könne. Leyla lacht permanent (Z. 34-38). Daraufhin erklärt Mahmut, Cemal hätte eine „kurdische Stammung“, sei also kurdischer Herkunft, und fragt Leyla, ob sie das wirklich nicht gewusst hätte (Z. 40). Cemal behauptet daraufhin, er sei aus Ostasien (Z. 44). Leyla lacht wiederum, während Mahmut mit Nachdruck darauf hinweist, dass Cemal Kurde sei und aus dem Nordirak komme. Er fragt Jamina, ob sie das auch nicht gewusst hätte. (Z. 46-50)

Es wird etwa 10 Sekunden Türkisch gesprochen. Dann verwundert sich Mahmut darüber, dass Leyla und Cemal seit sieben Jahren zusammen wären und sie von ihrem Freund immer noch nicht wüsste, dass er Kurde sei (Z. 52-53). Schließlich behauptet Cemal genervt, seinetwegen sei er halt ein Kurde (Z. 55). Mahmut fügt hinzu: „und ein terroriST noch.“ (Z. 57). Leyla konstatiert, dass es aber gut zu Cemal passen würde (Z. 59). Schließlich behauptet Jamina, sie sei keine Kurdin sondern Cemal. Mahmut behauptet, er sei doch kein Kurde. Und Jamina stellt abschließend fest, dann sei wohl Mahmut Kurde und wolle es Cemal nur anhängen. (Z. 61-62)

Zu den sprachlichen Bedingungen kann Folgendes festgestellt werden: Mahmut koronalisiert in Zeile 29 das /ç/, indem er „GLEISCH“ spricht. Diese Koronalisierung ist ein allgemeines Merkmal des Mitteldeutschen, kann aber im Zusammenhang mit dem Ethnolekt auch außerhalb dieser Sprachregion vorkommen, womit hier ein typisches Charakteristikum für Ethnolekt vorliegt. Zudem ist in Zeile 29 Verbspitzenstellung feststellbar. Weiters behauptet Mahmut in Zeile 40, Cemal hätte „eine kurdische stammung“, was morphologisch agrammatisch ist, wobei dieses Phänomen nicht unbedingt eindeutig dem Ethnolekt zugeordnet werden kann. Gleichzeitig sind bei Mahmut Phänomene festzustellen, die eher dem

bundesdeutschen Deutsch zuzuordnen sind, wie Lauttilgungen bei „nich“ (Z. 40, 53) und „zusammn“ (Z. 52). Diese phonetischen Phänomene treten aber neben standardsprachlich korrekt ausgesprochenen: „nicht“ (Z. 43, 50, 62). Möglicherweise handelt es sich bei der Lauttilgung um ein Charakteristikum des Ethnolektes. Die beiden phonetischen Varianten bestehen nebeneinander in einer Konversation mit immer den gleichen Gesprächspartnern. Es ist deshalb jedoch fraglich, ob Mahmut zwischen Registern wechselt und diesem Wechsel eine Funktion innewohnt.

Mahmut verwendet auch den Ausdruck „oidi“ (Z. 52), der auch in anderen phonetischen Varianten vorkommt und der Wiener Jugendsprache zugeordnet werden kann. In Zeile 62 sagt Mahmut „er IS nicht kurde.“. Dies ist ein eher umgangssprachlicher Satz, da man statt „nicht“ eher „kein“ erwarten würde.

Zusammenfassend finden sich bei Mahmut neben typischen Elementen der Wiener Umgangssprache vor allem phonetische Charakteristika des Ethnolektes. Das Mikrofon wird zu Beginn der Sequenz thematisiert, was eine eher formellere Situation erzeugt, in der sich die SchülerInnen untereinander unterhalten.

Jamina spricht Französisch und einen tunesischen Dialekt, Leyla, Mahmut und Cemal sprechen Türkisch. Auch in diesem Ausschnitt wird klar, dass Identität, Herkunft und Sprache eine wichtige Rolle für die Jugendlichen spielen. Das Kurdische übernimmt eine besondere Rolle. Es ist davon die Rede, dass Cemal zunächst nicht sagen wollte, dass er Kurde ist und zwar wegen des Mikrofons (Z. 31). Weiters ist davon die Rede, dass Mahmut Cemal den Kurden anhängen wollte (Z. 63). Im Laufe der Diskussion klingt aber durch, dass niemand von den Anwesenden Kurde ist und auch die Tatsache, dass Leyla und Cemal bereits seit sieben Jahren ein Paar sind, dürfte erfunden sein. Im Allgemeinen kann allerdings interpretiert werden, dass unter den drei türkischen Jugendlichen das Kurdische einen nicht sehr hohen Stellenwert hat. Es wird so dargestellt, als dürfe man in der Öffentlichkeit nicht zugeben, Kurde zu sein, und als müsse man sich dafür schämen.

7.5 Vergleich der Ergebnisse

In den Kapiteln 7.2 und 7.3 wurden die Äußerungen der ProbandInnen nach den Kategorien SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktionen und SchülerInnen-Interaktionen unterteilt. In weiterer Folge wurden für die Untersuchung relevante Transkriptausschnitte zitiert und nach phonetisch-prosodischen, morphologischen,

lexikalischen und stilistischen Merkmalen analysiert. Im vorliegenden Kapitel soll nun ein Vergleich zwischen beobachteten Phänomenen der SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktionen und der SchülerInnen-Interaktionen unternommen werden.

Unter den SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktionen fanden sich unter anderem einige Gespräche, welche keine ethnolektale Merkmale bei den ProbandInnen aufwiesen. Die Äußerungen waren in diesen Interaktionen mit den Lehrkräften hauptsächlich umgangssprachlich und standardsprachlich geprägt. Gleichzeitig muss angemerkt werden, dass die selben SchülerInnen, welche in den formellen Situationen keinen ethnolektalen Sprachgebrauch aufzeigten, in informellen Situationen in der In-group sehrwohl ethnolektal sprachen.

Im Bereich der phonetisch-prosodischen Merkmale konnte bei den SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktionen das gerollte /r/ beobachtet werden, ebenso die Koronalisierung von /ç/ und ein silbenzählender Rhythmus. Die stimmhaftere Aussprache von Lenis-Konsonanten als im standardsprachlichen Deutsch üblich konnte an einigen Stellen beobachtet werden. Auch die sehr stimmhafte Aussprache des Lautes /s/ ist bei einigen ProbandInnen aufgefallen.

Morphologisch konnte zwar der Wegfall des Artikels festgestellt werden, dieses typische Charakteristikum des Ethnolekts kam in den Interaktionen der SchülerInnen mit den LehrerInnen allerdings sehr selten vor. Ebenso steht es um den Wegfall von Präpositionen und die Verwendung anderer Präpositionen als im standardsprachlichen Deutsch üblich. Verbspitzenstellung bei Deklarativsätzen konnte keine transkribiert werden. Die Veränderung von Genera wurde in formellen Situationen beobachtet, allerdings handelte es sich dabei um von der Lehrkraft gehörte bzw. überwachte Situationen, in welchen die SchülerInnen in der In-group kommunizierten.

Ebenso verhält es sich in Bezug auf Beschimpfungen und Beleidigungen.

Die SchülerInnen-Interaktionen zeigten neben umgangssprachlichen, standardsprachlichen und ethnolektalen Merkmalen eine jugendsprachliche Lexik. Hierzu gehören Ausdrücke wie „Oida“ und „chillen“. Auch die Strategie des Code-Switching und des Transfers kam in den Aufnahmen vor. Viele SchülerInnen sprachen mit SchulkollegInnen, welche der selben Herkunftssprache mächtig waren - vorwiegend Türkisch und Arabisch - in ihrer Familiensprache, wobei sie jedoch je

nach Gesprächspartner die Sprache wechselten. Ebenso verwendeten sie in türkischsprachigen bzw. arabischsprachigen Aussagen immer wieder deutsche Wörter, die einen direkten Bezug zum aktuellen Unterricht hatten. Dieses Phänomen kann dem Transfer zugeordnet werden.

Die SchülerInnen-Interaktionen zeigten im Gebiet der phonetischen-prosodischen Kriterien das gerollte /r/, die Koronalisierung von /ç/ sowie einen silbenzählenden Rhythmus und die stimmhaftere Aussprache der Lenis-Konsonanten.

Was die morphologischen Charakteristika betrifft, trat der Wegfall von Artikel in informellen Situationen unter den SchülerInnen auf. Der Wegfall von Präpositionen und die Verwendung anderer Präpositionen als im standardsprachlichen Deutschen üblich konnten jeweils nur anhand eines Beispiels diagnostiziert werden. Eine Verbspitzenstellung bei Deklarativsätzen konnte - wie in den SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktionen - nicht ermittelt werden. Die Veränderung von Genera war zu beobachten, kam jedoch sehr selten vor.

Im Bereich der Stilistik wurden die Komplexe der Generalisierung von Verben, Diskursmarker, Aufforderungen und Beschimpfungen unterschieden. Sie alle fanden sich in informellen Situationen in der In-group.

Zusammenfassend komme ich zu der Erkenntnis, dass die ethnolektalen Merkmale in Interaktionen der SchülerInnen untereinander häufiger auftraten als in Kommunikationssituationen mit der Lehrperson. Zwar fanden sich in den formellen Gesprächen, in welche eine Lehrkraft involviert oder als überwachendes Organ anwesend war, auch ethnolektale Charakteristika im Sprachgebrauch der ProbandInnen, es handelte sich dabei aber meistens um die Kommunikation in der In-group, die lediglich von der Lehrkraft beobachtet und mitgehört wurden.

Bei den beobachteten Phänomenen kann von ethnolektalem Sprachgebrauch gesprochen werden, da jeweils ein bestimmtes funktionales Motiv hinter den ethnolektalen Äußerungen der ProbandInnen stand.

Die verschiedenen Funktionen von ethnolektalem Sprachgebrauch, welche bei den ProbandInnen des Islamischen Gymnasiums beobachtet werden konnten, sollen hier erläutert werden:

Ausdruck von Gruppenzugehörigkeit und Gruppenidentität

Innerhalb der SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktionen fanden sich ethnolektale Merkmale, obwohl es sich um formelle Situationen handelte, in welchen laut einer meiner Hypothesen angenommen wurde, dass die ProbandInnen eher das umgangssprachliche bzw. standardsprachliche Deutsch verwenden würden anstelle des Ethnolektes. Dieser Sprachgebrauch ist durch funktionale Ursachen erklärbar. Die SchülerInnen fanden sich des Öfteren in Kontexten wieder, welche formell waren, da die Lehrperson beispielsweise eine Frage stellte, die von einem oder mehreren SchülerInnen in der Folge beantwortet wurde. Es kam auch zu Situationen, in welchen die Lehrkraft nur für eine sehr kurze Zeitspanne zu einer SchülerInnen-Gruppe hinzutrat, welche gerade eine selbstständige Arbeit in einer Gruppenphase erledigte. In diesem Fall war die Lehrerin oder der Lehrer nur für die kurze Beantwortung einer Frage anwesend, während vor und nach diesem kurzen Gespräch die Konversationen in der In-group weitergeführt wurden. Das bedeutet, die SchülerInnen befanden sich immer zumindest im Klassenverband, wenn es um ein SchülerInnen-LehrerInnen-Gespräch im Plenum ging, oder sogar in einer noch kleineren In-group mit SchulkollegInnen, mit welchen sie möglicherweise sogar ein vertrauterer Verhältnis pflegten. Die SchülerInnen wechselten also das Register des Ethnolektes nicht, wenn sie in derartigen Kontexten mit der Lehrkraft einen Wortwechsel tätigten, da sie ständig Mitglieder ihrer In-group um sich hatten, welchen sie imponieren wollten - dies fiel vor allem bei einem männlichen Probanden auf -, um bei einem Referat Gruppenzugehörigkeit zu vermitteln und dem Prüfungscharakter des Vortragens die Spannung zu nehmen und die Distanz zum Publikum aufzulösen. Auch schlichtweg der Ausdruck der Gruppenidentität innerhalb der In-group in formellen Situationen spielte eine Rolle.

Im Bereich der SchülerInnen-Interaktionen erfüllte der ethnolektale Sprachgebrauch ähnliche Funktion. Gruppenzugehörigkeit und -identität auszudrücken spielte eine große Rolle. Zudem ergaben sich besonders bei einer Mädchengruppe Gespräche über private und intime Thematiken. Auch hier hatte der ethnolektale Sprachgebrauch die Funktion, Vertrauen und Intimität - in weiterer Folge - Gruppenzugehörigkeit zu untermauern.

Strategie in Konfliktsituationen mit Deutschsprachigen

Auch in Konfliktsituationen mit der deutschsprachigen Deutschlehrerin trat ethnolektaler Sprachgebrauch auf. Er übernahm die Funktion, sich von der Lehrperson abzugrenzen.

Spielerischer Umgang in der In-group

Ein wichtiger Punkt war auch der spielerische Umgang in der In-group, der vor allem im Zusammenhang mit Scherzen, Beschimpfungen und Beleidigungen beobachtet werden konnte. Möglicherweise handelt es sich hier sogar um eine Sprachdomäne. Genauer gesagt bedeutet dies, dass es verschiedene Sprachdomänen bzw. Anwendungsgebiete gibt, in denen entweder die eine oder die andere Sprache bzw. Varietät benutzt wird (vgl. BECHERT/WILDGEN 1991: 4). Eine Domäne ist „ein Bündel charakteristischer Situationen und Umgebungen, die um ein prototypisches Thema zentriert sind, das die Wahrnehmung der Sprecher von diesen Situationen in bestimmter Weise lenkt und strukturiert.“ (BECHERT/WILDGEN 1991: 60). Beispiele für solche Bereiche wären öffentliche Einrichtungen, Arbeitsplatz, Familie und Freunde (vgl. RIEHL 2009: 15).

8 Fazit

Es sollen nun im vorliegenden Kapitel die zu Beginn der Arbeit aufgestellten Fragestellungen und Hypothesen mittels der aus der Untersuchung gewonnenen Einsichten überprüft werden.

Die Fragestellung A lautete, ob bei Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft in Wien ethnolektale Sprachentwicklungen feststellbar sind.

Es konnte anhand der Untersuchung beobachtet und analysiert werden, dass ethnolektale Sprachentwicklungen bei Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft in Wien existent sind. Die ProbandInnen verwendeten in ihrem Sprachgebrauch für den Ethnolekt charakteristische Sprachmerkmale. Ihre Registerwahl war funktional begründet. Auch wenn in Einzelfällen lernersprachliche Phänomene nicht ganz auszuschließen sind, da hier die Funktion der Registerwahl nicht ergründbar war, überwiegt die funktionale Komponente in den ethnolektalen Äußerungen der jugendlichen ProbandInnen in der Schule. Es handelt sich aufgrund dieser

funktionalen Komponente um einen Ethnolekt und nicht um eine Lerner Sprache und auch nicht um ein sogenanntes „Gastarbeiterdeutsch“.

Gemäß der Fragestellung B galt es dabei zu untersuchen, ob die Jugendlichen, unabhängig vom Grad ihrer Sprachkenntnisse des Deutschen, neben der deutschen Standardsprache und der Wiener Umgangssprache Ethnolekt sprechen und in welchen Situationen sie dies tun.

Es konnte ermittelt werden, dass die jugendlichen ProbandInnen mehrere Sprachregister anwendeten. Darunter befand sich die deutsche Standardsprache, welche vor allem in formellen Kommunikationssituationen mit den Lehrpersonen beobachtet werden konnten, aber auch in der SchülerInnen-Interaktionen. Des Weiteren verwendeten die SchülerInnen das Register bzw. die Varietät der deutschen bzw. Wiener Umgangssprache. Dies konnte ebenfalls sowohl in formellen als auch in informellen Interaktionskontexten ausfindig gemacht werden. Es handelte sich dabei nicht um lernersprachliche Phänomene, da der Registerwahl jeweils eine Funktion innewohnte. So verwendeten die ProbandInnen Ethnolekt in informellen Situationen, um in der In-group Gruppenzugehörigkeit auszudrücken bzw. um spielerischen Umgang in der In-group zu praktizieren. In formellen Kontexten kam Ethnolekt trotz der Anwesenheit der Lehrkräfte vor, da die SchülerInnen sich entweder von den deutschsprachigen Lehrpersonen mittels der Kennzeichnung der eigenen Identität abgrenzten oder versuchten, Gruppenzugehörigkeit auszudrücken bzw. den SchulkollegInnen zu imponieren.

Mittels der letzten Fragestellung C sollte analysiert werden, ob es sich beim beobachteten Sprachverhalten der Jugendlichen tatsächlich um einen Ethnolekt handelt und wodurch dieser ethnolektale Sprachgebrauch gekennzeichnet ist.

Es wurde bereits weiter oben angesprochen, dass es sich bei den beobachteten Merkmalen tatsächlich um Ethnolekt handelte, da ihm gewisse Funktionen anhafteten, welche wären: Ausdrücken von Gruppenzugehörigkeit in formellen und informellen Situationen; Strategie um den SchulkollegInnen in formellen und informellen Kontexten zu imponieren; der spielerische Umgang in der In-group; Schaffen von Vertrauen und Intimität in der In-group; Auflösen von Distanz und Abbauen von Nervosität; Abgrenzung gegenüber Deutschsprachigen in Konfliktsituationen in formellen Interaktionen.

Der ethnolektale Sprachgebrauch ist durch einige Merkmale gekennzeichnet, welche auch in der einschlägigen Literatur als typische Charakteristika genannt werden. Dies sind im phonetisch-prosodischen Bereich das gerollte /r/, die Koronalisierung von /ç/, der silbenzählende Rhythmus, die stimmhaftere Aussprache der Lenis-Konsonanten. In Bezug auf die morphologischen Charakteristika wurden der Wegfall der Artikel und die Veränderung von Genera beobachtet. Bezüglich der Stilistik und Lexik wurde der Gebrauch von jugendsprachlichen Ausdrücken und das Verwenden von Beschimpfungen im Sinne eines spielerischen Umgangs in der In-group ausgemacht, was jedoch als einziges Charakteristikum häufiger in informellen Kontexten als in formellen Interaktionen mit den Lehrkräften auftrat.

Nachdem die Fragestellungen beantwortet wurden, komme ich nun zur Überprüfung der Hypothesen, die zu Beginn der Arbeit aufgestellt wurden.

Die zentrale Hypothese I. war, dass die Jugendlichen neben der deutschen Standardsprache und der Wiener Umgangssprache auch ethnolektales Deutsch sprechen.

Diese Hypothese kann bestätigt werden. Die ProbandInnen wiesen ethnolektalen Sprachgebrauch neben der deutschen Standardsprache und der Wiener Umgangssprache auf.

Aus Annahme I. ergab sich weiters die Hypothese II., dass ethnolektalem Sprachgebrauch eine Funktion innewohnt, dass die Jugendlichen also aus einem bestimmten Grund diese Varietät verwenden.

Auch die Hypothese II. kann bejaht werden, da eine Funktion des ethnolektalen Sprachgebrauchs der jugendlichen ProbandInnen dargelegt werden konnte und die SchülerInnen ihre Register- bzw. Varietätenwahl bewusst aus einem bestimmten Grund heraus trafen.

Laut Hypothese III. wurde angenommen, dass Jugendliche untereinander und in informellen Situationen eher Ethnolekt sprechen als in formelleren Kontexten. Diese Annahme muss aufgrund der Ergebnisse der Analyse falsifiziert werden, da die SchülerInnen sowohl in informellen als auch in formellen Interaktionen ethnolektalen Sprachgebrauch aufwiesen. Die ProbandInnen verwendeten ethnolektale Merkmale auch in der Kommunikation mit den Lehrpersonen. Dies liegt womöglich speziell im

Kontext des schulischen Umfeldes begründet. Die SchülerInnen befinden sich stets in der Klassengemeinschaft, welche einer In-group entspricht. Vor allem im Islamischen Gymnasium sind sehr viele verschiedene Herkunftssprachen vertreten, die mit Migrationshintergrund verbunden sind. Die SchülerInnen haben demzufolge alle die Tatsache gemeinsam, dass sie einen Migrationshintergrund besitzen und mehrere Sprachen sprechen, neben Deutsch und den Schulsprachen vorwiegend Türkisch und Arabisch. Die ProbandInnen verbindet in der Schule also vermutlich das Zusammengehörigkeitsgefühl aufgrund ihres besonderen Migrationshintergrundes, was sie wesentlich von den deutschsprachigen Lehrkräften unterscheidet. Deshalb kann man die Klassengemeinschaft als In-group bezeichnen. Ethnolekt wurde in der vorliegenden Untersuchung meistens zur Untermauerung von Gruppenzugehörigkeit und zur Kommunikation in der In-group verwendet. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass auch in formellen Situationen mit den Lehrpersonen auf das ethnolektale Register zurückgegriffen wurde, da die SchülerInnen sich immer im Klassenverband befanden. Es wurden in die Untersuchung keine Gespräche aufgenommen, die von SchülerInnen mit einer Lehrperson außerhalb der In-group der Klassengemeinschaft geführt wurde. Dies wäre für eine aussagekräftigere Studie erforderlich gewesen, konnte aber aufgrund des erheblichen zusätzlichen organisatorischen Aufwandes im Zuge der vorliegenden Untersuchung für eine Diplomarbeit nicht durchgeführt werden.

Abseits der Prüfung der Hypothesen soll darauf hingewiesen werden, dass die ProbandInnen neben der deutschen Standardsprache, der Wiener Umgangssprache und ethnolektalen Sprechweisen auch jugendlichen Sprachgebrauch aufwiesen. Vor allem Ausdrücke aus der Lexik der Jugendsprache machten dies deutlich. Beispiel für derartige Ausdrücke wären „Oida“, „chillen“ und „behindert“. Ebenso verwendeten die ProbandInnen verschiedenste phonetische Varianten von „Frau/Herr Professor“. Auch JASHARI konnte in seiner Untersuchung über die sogenannten „Krocha“ in Wien solcherlei Ausdrücke feststellen. Bezeichnungen, die die ProbandInnen für „Lehrer/Erzieher“ angaben, waren „Prof“ und „Herr Fessor“ bzw. „Herr Fesser“. Außerdem kam „checken“ für „verstehen“ vor. Um auszudrücken, dass jemand „spinnt“, sei der Gebrauch von „behindert“ gängig. (vgl. JASHARI 2010: 41-50)
Ergo manifestiert sich im ethnolektalen Sprachgebrauch jugendsprachliche Lexik.

Weiters traten bei den ProbandInnen meiner Untersuchung Code-Switching und Transfer in informellen Kontexten auf, wenn also die SchülerInnen ausschließlich unter sich waren. Sie sprachen abwechselnd Deutsch und Türkisch oder Deutsch und Arabisch. Ebenso inkorporierten sie einzelne deutsche Wörter in nicht-deutsche Sätze bzw. Äußerungen. Auch DIRIM konnte dieses Phänomen bei ihren ProbandInnen beobachten (vgl. DIRIM 1998: 128).

Auch in meiner Untersuchung traten erwähnte Inkorporierungen einzelner Wörter vor allem in Gruppenarbeitsphasen auf. Bei den Wörtern handelte es sich wie im obigen Zitat um Arbeitsmittel und Gerätschaften, die direkt mit dem aktuellen Unterricht zusammenhängen.

Für die „türkischen Powergirls“ in KEIMS (2007) Untersuchung „sind ethnolektale Formen Übergangsphänomene, die in einer bestimmten Lebensphase zur Normalform in der Gruppenkommunikation gehören.“ (KEIM 2007: 241). Dies bedeutet, dass sich der Sprachgebrauch ihrer ProbandInnen mit dem Erwachsenenalter änderte (vgl. KEIM 2007: 472). Bei den Jugendlichen, die in ihrem „Ghetto“ bleiben, ist es allerdings möglich, dass sich der Ethnolekt zu einem Soziolekt entwickelt, der auch noch im Erwachsenenalter gebräuchlich bleibt (vgl. KEIM 2007: 241).

Der Diskurs am Ende meiner Analyse der Mikrofonaufnahmen ergab, dass die eigene Identität und Herkunft der Jugendlichen für selbe eine große Rolle spielte. Sie fühlten sich als „Muslimin“, als „Perserin“ oder als „Ägypterin“, gleichzeitig bezeichneten sie sich selbst als „Schwabos“. Die Identitätsfindung hat für die SchülerInnen mit Migrationshintergrund erhebliche Bedeutung und manifestiert sich unter anderem im Sprachverhalten der Jugendlichen. Der ethnolektale Sprachgebrauch kann demzufolge möglicherweise als ein kommunikativer Stil einer Jugendgruppe interpretiert werden, der wie andere Jugendgruppenstile charakterisiert ist „durch die im Alter der Adoleszenz besonders stark ausgeprägte Arbeit an einer eigenen sozial-kulturellen Identität in Abgrenzung zur Welt der Erwachsenen ebenso wie zu anderen Jugendwelten“ (KEIM 2007: 467).

9 Ausblicke für die Schulpraxis

Die Bilingualität der Kinder darf in Schule und Öffentlichkeit nicht länger als Problem gesehen, sondern muss als gesellschaftliche Ressource gewertet und ausgebaut werden. (KEIM 2007: 475)

Ethnolekt ist eine funktionale, gruppensymbolische und identitätsstiftende Kommunikationsstrategie, die in der heutigen Migrationsgesellschaft unter Jugendlichen als verbreitet gelten kann. Diese Tatsache verlangt es, ethnolektale Sprechweisen in der Schule nicht zu sanktionieren. Der typische Wegfall von Artikeln oder Präpositionen etwa sollte nicht als grammatisch „fehlerhaft“ bewertet werden. Der Ethnolekt sollte insgesamt als deutsche Varietät angesehen werden, die von einigen Kindern und Jugendlichen verwendet wird, um sich damit eine Zuordnung zu einer gewissen Gruppe zu ermöglichen. Es ist jedoch wesentlich, dass die Kinder und Jugendlichen über die Wichtigkeit der deutschen Standardsprache Bescheid wissen. Es sollte ein Sprachbewusstsein gefördert werden, welches es den SchülerInnen ermöglicht, zwischen verschiedenen Kommunikationspartnern und -situationen zu unterscheiden und ihre jeweiligen Varietäten/ihren Idiolekt in der Kommunikation mit anderen angemessen verwenden zu können. (vgl. auch RÖSCH 2003: 24)

Wünschenswert wäre in jedem Fall eine stärkere Vermittlung kommunikativer Kompetenzen im Kontext von sprachlicher Heterogenität. So sollten etwa Formen wie Ethnolekt und Sprachmischungen nicht aus der Schulpraxis verbannt, sondern mit einbezogen und thematisiert werden. Strategien wie zum Beispiel der Wechsel zwischen Sprachen und Repertoires, sollten in der Schule vermittelt werden (vgl. GOGOLIN 1994: 21).

Besonders im Deutschunterricht bietet sich die Möglichkeit an, den Sprachgebrauch der Jugendlichen zu thematisieren und verschiedene Register und Varietäten des Deutschen zu besprechen. Auch die Herkunftssprachen der SchülerInnen können dabei natürlich berücksichtigt werden. Die jungen Menschen sollten in der Schule Kenntnisse darüber erwerben, in welchen Situationen welcher Sprachgebrauch geeignet ist. (vgl. KREHUT/DIRIM 2010: 417)

Sprachmischungen und ethnolektale Sprachformen sollten als kreative Leistungen der SchülerInnen gehandhabt und nicht abwertend oder als Fehler bewertet werden. GOGOLIN schreibt in Zusammenhang mit „lebensweltlicher Zweisprachigkeit“, dass es zweisprachigen SprecherInnen in der Schule möglich ist, ihre nicht deutsche Erst-

oder Muttersprache zu gebrauchen, welche die Lehrkräfte in den meisten Fällen nicht verstehen. (vgl. GOGOLIN 1994: 119)

As it seems today, however, the many and differing direct and indirect linguistic contacts, consequences of political changes, migration and increased geographical mobility as well as of the use of electronic and other technical means, are of great importance for the future of language development. (KOTSINAS 1998: 146)

Der Sprachalternation ist als funktionales Sprachmittel von Kindern und Jugendlichen in der Schule offen gegenüber zu stehen. Sie ist wichtig für die Identität und gruppensymbolische Zugehörigkeit der SprecherInnen und Ausdruck eines Sprachbewusstseins, weshalb es den SchülerInnen im Unterricht nicht verboten werden sollte, ihre Erst- und Herkunftssprachen sprechen zu dürfen. Dies kann beispielsweise in Gruppenarbeiten realisiert werden, wenn es darum geht, in Teams Stoffe zu erarbeiten und die Kinder und Jugendlichen die Sprachalternation im Sinne des Code-Switching, Code-Mixing und Transfers als kommunikatives Mittel einsetzen. Selbstverständlich liegt es bei der Lehrperson einzuschätzen, in welchem Rahmen es möglich ist, diese Sprechstrategien zuzulassen und wo die Grenzen sind, um eine Kommunikation im gesamten Klassenraum zu ermöglichen (zum Beispiel bei Referaten, bei der Arbeit im Plenum und dergleichen), wo Deutsch als gemeinsames Kommunikationsmittel gesprochen werden sollte, um eine Verständigung zwischen allen Beteiligten zu ermöglichen.

Mehrsprachigkeit muss gefördert werden und es sollten dabei die Sprachen und Varietäten beachtet werden, die die MigrantInnen mitbringen. KEIM (2002) schreibt in ihrem Beitrag, dass die türkische Migrantengruppe „ein bedeutsamer Faktor für eine langfristige Entwicklung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität“ (KEIM 2002: 233) ist. Wie eingangs in Kapitel 3 zum gesellschaftlichen Kontext und den soziodemographischen Daten meiner ProbandInnen hervorging, sind in Wien weit mehr Sprachen an der Mehrsprachigkeit beteiligt - nicht nur Türkisch. Dies sollte im schulischen Alltag Berücksichtigung finden.

Bibliographie

- ANDROUTSOPOULOS, Jannis K.: *Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen*. Frankfurt/Main: Lang 1998 (*VarioLingua*, Bd 6).
- BECHERT, Johannes/WILDGEN, Wolfgang: *Einführung in die Sprachkontaktforschung*. Darmstadt: Wiss. Buchges. 1991 (*Die Sprachwissenschaft. Einführungen in Gegenstand, Methoden und Ergebnisse ihrer Teildisziplinen und Hilfswissenschaften*).
- BERGMANN, Jörg R.: *Konversationsanalyse*. – In: FLICK, Uwe u.a. (Hrg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union ²1995, S. 213b-218b.
- BERGMANN, Jörg R.: „*Studies of Work*“ – *Ethnomethodologie*. – In: FLICK, Uwe u.a. (Hrg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union ²1995, S. 269a-272a.
- BRUMLIK, Micha: *Die Entwicklung der Begriffe „Rasse“, „Kultur“ und „Ethnizität“ im sozialwissenschaftlichen Diskurs*. - In: BOECKMANN, Klaus-Börge, u.a. (Hrg.): *Zweisprachigkeit und Identität*. Klagenfurt: Drava 1988, S. 179-190.
- BRUNNER, Karl-Michael: „*Wer sind wir?*“ *Zur ethnischen und nationalen Selbsteinschätzung von Menschen slowenischer Herkunft*. - In: BOECKMANN, Klaus-Börge, u.a. (Hrg.): *Zweisprachigkeit und Identität*. Klagenfurt: Drava 1988, S. 189-219.
- DEPPERMAN, Arnulf: *Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden*. Opladen: Leske+Budrich 1999 (*Qualitative Sozialforschung*, hrg. v. Ralf BOHNSACK u.a., Bd 3).
- DIRIM, Inci: *Var mı lan Marmelade? Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse*. Münster u.a.: Waxmann 1998 (*Interkulturelle Bildungsforschung*, Bd 3).
- DIRIM, Inci: *Bedeutung von Sprachmischungen*. - In: RÖSCH, Heidi (Hrg.): *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung*. Braunschweig: Schroedel 2003, S. 21-24.
- DIRIM, Inci/AUER, Peter: *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin/New York: de Gruyter 2004 (*Linguistik – Impulse&Tendenzen*, hrg. v. Susanne GÜNTHER u.a., Bd 4).
- DIRIM, Inci/MECHERIL, Paul: *Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft*. – In: MECHERIL, Paul u.a. (Hrg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz 2010, S. 99-120.
- FLICK, Uwe: *Stationen des qualitativen Forschungsprozesses*. – In: FLICK, Uwe u.a. (Hrg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union ²1995, S.
- GOGOLIN, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u. New York: Waxmann 1994.

- HUBER, Günter L./MANDL, Heinz (Hrg.): *Verbalisationsmethoden zur Erfassung von Kognitionen im Handlungszusammenhang*. – In: HUBER, Günter L./MANDL, Heinz (Hrg.): *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim u. Basel: Beltz 1982, S. 11-42.
- JASHARI, Halit: *Die deutsche Jugendsprachenvarietät in Wien*. Diplomarbeit, Universität Wien 2010.
- JEZEK, Hermine: *Konjunktionen der Wiener Mundart und Umgangssprache*. Dissertation. Wien: 1928.
- KEIM, Inken: *Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*. Tübingen: Gunter Narr 2007 (*Studien zur Deutschen Sprache*. Hrg. v. Arnulf DEPPERMAN u.a., Bd 39).
- KEIM, Inken: *Sozial-kulturelle Selbstdefinition und sozialer Stil. Junge Deutsch-Türkinnen im Gespräch*. - In: KEIM, Inken/SCHÜTTE, Wilfried (Hrg.): *Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr 2002 (*Studien zur deutschen Sprache*, Bd 22), S. 233-260.
- KOTSINAS, Ulla-Britt: *Language contact in Rinkeby, an immigrant suburb*. – In: ANDROUTSOPOULOS, Jannis K./SCHOLZ, Arno (Hrg.): *Jugendsprache - langue des jeunes - youth language. Linguistische und soziolinguistische Perspektiven*. Frankfurt am Main u.a.: Lang 1998 (*VarioLingua*, Bd 7), S. 125-148.
- KREHUT, Anne Kristin/DIRIM, Inci: *Sprachgebrauch außerhalb der Schule*. - In: AHRENHOLZ, Bernt u. OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 2. korr. u. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren 2010 (*Deutschunterricht in Theorie und Praxis – DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*, hrg. v. Winfried ULRICH, Bd 9), S. 409-419.
- LAMNEK, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 4., vollst. überarb. Aufl.. Weinheim/Basel: Beltz 2005.
- MECHERIL, Paul: *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*. – In: MECHERIL, Paul u.a. (Hrg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz 2010, S. 7-22.
- OKSAAR, Els: *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: W. Kohlhammer 2003.
- RIEHL, Claudia Maria: *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. 2., überarb. Aufl.. Tübingen: Gunter Narr 2009.
- RÖSCH, Heidi: *Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Schule*. - In: RÖSCH, Heidi (Hrg.): *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung*. Braunschweig: Schroedel 2003, S. 6-14.
- RÖSCH, Heidi: *Zweitspracherwerb theoretisch gesehen*. - In: RÖSCH, Heidi (Hrg.): *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung*. Braunschweig: Schroedel 2003, S. 14-21.
- RÖSCH, Heidi: *Lernbereiche der DaZ-Förderung*. - In: RÖSCH, Heidi (Hrg.): *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung*. Braunschweig: Schroedel 2003, S. 24-34.
- SCHLOBINSKI, Peter/KOHL, Gaby/LUDEWIGT, Irmgard: *Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1993.
- SELTING, Margret/AUER, Peter: *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)*. – In: *Linguistische Berichte* H. 173/1998, S. 91-122.

- ULRICH, Lena: *Entsteht unter Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem eine Pidgin-Sprache? Eine empirische Untersuchung in einer Vorbereitungsklasse in Hamburg*. Examensarbeit, Universität Hamburg 2009.
- VOGEL, Klaus: *Lernersprache. Linguistische und psychologische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr 1990 (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 341).
- WENNING, Norbert: *Migration und Ethnizität in pädagogischen Theorien*. Münster/New York: Waxmann 1993.
- ZAIMOĞLU, Feridun: *Kanak Sprak. 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft*. Berlin: Rotbuch⁸ 2010.

Internetquellen

- ANDROUTSOPOULOS, Jannis K.: Ethnolektale Entwicklungen im Sprachgebrauch Jugendlicher. 2000. jannisandroustopoulos.files.wordpress.com/2009/09/ethnolektaleentwicklungen.pdf (Stand: 22/03/2011).
- AUER, Peter: *Türkenslang: Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen*. www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/8.pdf. 2003 (Stand: 22/03/2011).
- Homepage des Islamischen Gymnasiums Wien. <http://www.igwien.com/> (Stand: 29/03/2011).
- Bericht *Schule-Migration-Gender*. Donau-Universität Krems - Department Migration und Globalisierung/Zentrum für Migration, Integration und Sicherheit, im Auftrag des bmukk, 2011: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20988/schule_migration_gender_eb.pdf (Stand: 22/08/2011).
- Statistiken der Statistik Austria: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/index.html (Stand: 22/08/2011).

Anhang

Beobachtungsprotokolle

1. Aufnahmetag (vgl. Transkript 1): Mittwoch 09/03/2011, 5. Stunde 11h45-12h40, 6. Klasse, Fach: Physik, Thema: Erd-/Fallbeschleunigung, 16¹¹ SuS Gruppenarbeit, zwei große Gruppen à 5 bzw. 6 Mädchen

Zeit	Unterrichtsgeschehen/Anmerkungen zur Kommunikation	Material
11h50	Stundenbeginn und Aufnahmebeginn Einleitung, Wiederholung, Platz für etwaige Fragen zum Stoff	
11h52	Gruppenarbeit Einleitung zur Gruppenarbeit, SuS kramen in ihren Sachen, schlagen Buch S. 74 auf, Lehrer erklärt den Arbeitsauftrag	Buch, Notizzettel
11h53	SuS lesen leise	Buch, Notizzettel
11h55	Mikrofon 1 wird versetzt SuS beginnen leise zu reden, ein Mikrofon wird in Gruppe 1 (nicht im Transkript, weil unverständlich) versetzt, da sich die nächst Sitzenden weggedreht haben	Buch, Notizzettel
11h58	Lehrer geht zu Gruppe 2 (Fatima, Dayira, Hatice, Hiva und Sainab) und spricht mit der Gruppe	
12h01	Lehrer geht zu Gruppe 1 und erklärt etwas	Buch, Notizzettel
12h05	Lehrer erkundigt sich nach Stand der Gruppenarbeit: „So, wie schaut's aus? Braucht ihr einen Tipp?“ und er gibt eine Hilfestellung	Buch, Notizzettel
12h07	Gruppe 2 wird unruhig und einige beginnen zu lachen, Lehrer macht die Ankündigung, dass noch 5 Minuten Zeit für den Arbeitsauftrag bleibt und dann die Präsentation folgt: „Hiva, ihr seid schon fertig?“ Antwort: „Ja.“	Buch, Notizzettel
12h11	Präsentation der Gruppenarbeit Es folgt der Auftrag vom Lehrer, eine/n aus der Gruppe auszusuchen, der das Ergebnis präsentieren soll, kurzes Tuscheln und Lachen	Buch, Notizzettel
12h13	Es gibt in Gruppe 1 eine Diskussion darüber, wer präsentieren soll	Buch, Notizzettel
12h14	Schülerin aus Gruppe 1 präsentiert, dann fragt der Lehrer nach den Ergebnissen aus den anderen Gruppen	Buch, Notizzettel

Zeit	Unterrichtsgeschehen/Anmerkungen zur Kommunikation	Material
12h15	Schüler, der nicht bei den Mikros sitzt, wird an die Tafel geholt und soll das Ergebnis vorrechnen.	Buch, Notizzettel, Tafel
12h16	Die anderen SuS rufen dazwischen und korrigieren die Rechnung	Buch, Notizzettel, Tafel
12h17	Lehrer kommentiert das Ergebnis und hinterfragt die Gedankengänge laut, es entsteht ein Schüler-Lehrer-Dialog im Plenum	Buch, Notizzettel, Tafel
12h19	Abschluss des Arbeitsauftrages und Erklärung der Sinnhaftigkeit desselben, „Was bedeutet =?“ (Frage an Sainab) „... ist das klar?“ Antwort: „Ja! Halten Sie mich für blöd?“	Buch, Notizzettel, Tafel
12h22	Neue Gruppenarbeit Neuer Arbeitsauftrag, SuS lesen wieder	Buch, Notizzettel
12h22	Lehrer geht zu Gruppe 1, da eine Frage aufkommt: „Geht das, wenn man den Faden doppelt so lang hat?“	Buch, Notizzettel
12h26	Hatice zeigt auf und senkt die Hand wieder, Lehrer steht bei Nebengruppe und sieht sie nicht, nun zeigt sie wieder auf und ruft ihn („T ist ja, ja T!“)	Buch, Notizzettel
12h29	Lehrer geht zu Gruppe 1: „So ..., du wolltest auch noch was?“	Buch, Notizzettel
12h30	Es wird kurz ein wenig lauter, während der Lehrer bei Gruppe 1 steht	Buch, Notizzettel
12h31	(etwa Minute 42 in der Aufnahme) Lehrer geht in die 2er-Burschengruppe	Buch, Notizzettel
12h32	Gruppe 2 redet quer über den Raum mit dem Lehrer und fragt nach, ob ihre Annahme richtig ist, der Lehrer zeigt etwas mit seinem Schlüsselband vor	Buch, Notizzettel
12h33	Lehrer geht wieder zur 2er-Burschengruppe	Buch, Notizzettel
12h34	„So, ist schon jemand fertig?“ Keine Reaktion aus der Klasse, Ankündigung, dass das Erarbeitete am nächsten Tag durchbesprochen wird	
12h40	Ende der Stunde und Aufnahmestopp Läuten zur Pause	

2. Aufnahmezeit (vgl. Transkripte 2 und 3): Donnerstag 10/03/2011, 5. Stunde 11h45-12h40, 7a Klasse, Fach: Deutsch, Thema: Referat zu Nestroy, 14¹⁰ SuS

Zeit	Unterrichtsgeschehen/Anmerkungen zur Kommunikation	Material
11h54	Stundenbeginn und Aufnahmebeginn	
11h55	Referat 2 Schülerinnen (Sevda und Hülya) halten ein Referat über Nestroy, haben Tafelbild schon vorbereitet, Lehrerin bittet sie nun zu beginnen, Sevda beginnt	Tafel (Überschrift: „Zu ebener Erde und erster Stock“, dazu ausgedruckte Bilder zu den Figuren der Geschichte)
12h00	Hülya setzt mit Informationen über den Autor das Referat fort	Tafel
12h01	Meryem stellt eine Zwischenfrage	Tafel
12h03	Fatma beantwortet eine von den Referentinnen gestellte Frage	Tafel
12h04	Gruppenarbeit Arbeitsauftrag wird von den Referentinnen gestellt	Tafel, Notizzettel
12h05	Während die Gruppen sich finden, geht die Lehrerin wieder nach vorne zur Tafel und greift in die Organisation ein	
12h06	SuS setzen sich in 3er-Gruppen zusammen und beginnen zu arbeiten	Tafel, Notizzettel
12h15	SuS reden immer lauter, Referentinnen helfen bei Fragen, gehen auch von Gruppe zu Gruppe	Tafel, Notizzettel
12h17	Frage der Lehrerin, ob alle fertig sind, wird verneint	
12h20	Präsentation der Gruppenarbeit Neue Arbeitsphase wird durch die Frage seitens der Lehrerin, ob nun alle fertig sind, eingeleitet, es wird still und zum Lesen aufgefordert, Ayşe aus Gruppe 2 liest freiwillig vor	Tafel, Notizzettel
12h23	Aus einer anderen Mädchengruppe, bei der kein Mikrofon platziert war, liest ein Mädchen die Ergebnisse freiwillig vor	Tafel, Notizzettel
12h24	Gemeinsame Interpretation Lehrerin fordert Sevda auf, noch etwas zur Lebensweise der Familien in der Geschichte zu ergänzen, Sevda ergänzt dahin etwas zum Referat	Tafel
12h25	Emin möchte applaudieren, SuS setzen sich wieder zurück an ihre Plätze, Lehrerin geht wieder nach vorne ans Pult, Sevda teilt Arbeitsblätter zu Nestroys Stück aus	Tafel, Notizzettel, Arbeitsblatt

Zeit	Unterrichtsgeschehen/Anmerkungen zur Kommunikation	Material
12h26	Lehrerin gibt Feedback zum Referat	Tafel
12h27	Meryem ergänzt: „Ohne die Bilder ... würd ichs nicht verstehen.“ (~ min. 31), Sevda steht auf und möchte nachträglich etwas zum Referat erklären, es entsteht danach ein SchülerInnen-Lehrerin-Dialog im Plenum	Tafel
12h30	Epoche Biedermeier wird besprochen, wiederum SchülerInnen-Lehrerin-Dialog im Plenum	Tafel
12h31	SuS werden von Lehrerin aufgefordert, zur Interpretation das ausgeteilte Arbeitsblatt zur Hand zu nehmen	Arbeitsblatt
12h33	Meryem liest vom Arbeitsblatt laut vor	Arbeitsblatt
12h34	Lehrerin fragt nach möglichem Aktualitätsbezug, es kommen einige Antworten, Meryem erwähnt verschiedene Arten von Fernsehgeräten (~ min. 39)	Arbeitsblatt
12h35	Ende der Stunde und Aufnahmestopp Abschluss der Stunde durch die Lehrerin, Erinnerung an die bevorstehende Schularbeit	

3. Aufnahmeitag (vgl. Transkript 4): Dienstag 15/03/2011, 3. Stunde 9h55-10h45, 7a Klasse, Fach: Mathematik, Thema: Polynomfunktionen, 15¹¹ SuS

Zeit	Unterrichtsgeschehen/Anmerkungen zur Kommunikation	Material
10h01	Stundenbeginn und Aufnahmebeginn Stunde wird eingeleitet, Schülerin holt Kreide	
10h03	Wiederholung Schülerin kommt mit Kreide zurück, Medine beginnt zu lesen, Lehrer erklärt zwischendurch etwas, Medine liest weiter, usf.	Buch
10h07 (min. 7)	Medine liest immer noch vor, andere SuS verhalten sich leise, die Gruppen um die Mikrofone haben noch nichts gesagt	Buch
10h09	Gemeinsames Rechnen Lehrer fordert auf, ein Beispiel gemeinsam zu rechnen, es wird die 43. SÜ festgestellt, es raschelt, die SuS schlagen ihre Hefte auf und schreiben	Buch, Tafel, Hefte (Überschrift: „Umkehraufgaben, Bsp. 3.42)
10h10	Ein Schüler (nicht im Transkript) liest die Angabe vor, es wird gerechnet, es entsteht ein Schüler-Lehrer-Dialog, es kommen sehr wenige Schülergespräche untereinander zustande, die Antworten sind im Allgemeinen sehr standardsprachlich formuliert und ausgesprochen, Lehrer: „Und das war unsere dritte Gleichung. Jetzt setz ma das einfach in die zweite ein.“	Buch, Tafel, Hefte
10h22	Abschluss des Beispiels: „Und damit simma eigentlich fertig.“	Buch, Tafel, Hefte
10h25 (min. 24)	„Gibt's ... da Fragen, oder war das bisher klar?“ „Beispiel 3.47!“ SuS sollen dieses Beispiel rechnen, Sirin liest die Angabe vor	Buch
10h30	„An Wendepunkt!“ Lehrer rechnet an der Tafel vor und SuS schlagen Rechenvorgänge vor und sagen an, was als nächstes kommt, Lehrer löscht die andere Seite der Tafel	Buch, Tafel, Hefte
10h31	„Gibt's Freiwillige?“ Lehrer ruft einen Schüler an die Tafel und setzt sich hin, während dieser an der Tafel weiterrechnet	Buch, Tafel, Hefte
10h34	Lehrer kommt an die Tafel und hilft, Schüler rechnet unter der Anleitung des Lehrers das Beispiel zu Ende	Buch, Tafel, Hefte
10h40	Lehrer: „Danke!“, Schüler geht an seinen Platz zurück, „Tiefpunkt ausrechnen!“, SuS reden nun ein wenig untereinander, währenddessen schreibt Lehrer HÜ an die Tafel, geht herum, Hülya fragt etwas (nicht transkribiert), es wird lauter	Buch, Tafel, Hefte
10h45	Ende der Stunde und Aufnahmestopp	

4. Aufnahmezeit (vgl. Transkripte 5 und 6): Donnerstag 17/03/2011, 5. und 6. Stunde 11h45-13h30, 7b Klasse, Fach: Chemie,
Thema: selbstständige Experimente, 16¹¹ SuS

Zeit	Unterrichtsgeschehen/Anmerkungen zur Kommunikation	Material
11h45	Stunde sollte beginnen, es ist jedoch noch niemand im Chemiesaal erschienen, ich baue die Mikrofone auf	
11h50	SuS kommen nach und nach in den Klassenraum	
11h55	Stundenbeginn und Aufnahmebeginn Mikrofone werden eingeschaltet, Lehrerin beginnt, Stationen für die Gruppenarbeiten auf den Tischen im Raum verteilt aufzubauen, SuS reden durcheinander, SuS werden von der Lehrerin angewiesen, ihre Arbeitspläne bereit zu halten, langsam formen sich Gruppen und den SuS	Stationen für Gruppenarbeiten, Arbeitspläne
12h03	Stationenbetrieb/Gruppenarbeit Gruppen setzen sich zu den einzelnen Stationen, Mikrofone werden zwecks Gruppenpositionierung umgestellt, SuS beginnen zu arbeiten, es ergibt sich unter den 5 männlichen Schülern eine Burschengruppe (Gruppe 2: Rahim, Achmed, Deniz, Ünal und Cemil), die relativ laut ist	Stationen für Gruppenarbeiten, Arbeitspläne
12h11	Lehrerin geht kurz zu Gruppe 1 (Gözde, Pinar und Emine) und erklärt etwas zu den Utensilien für das Experiment an der betreffenden Station	Stationen für Gruppenarbeiten, Arbeitspläne
12h12	Lehrerin geht zu Gruppe 2 und redet mit einigen Mitgliedern	Stationen für Gruppenarbeiten, Arbeitspläne
12h14	Lehrerin geht wieder zu Gruppe 1 und bespricht den bisherigen Verlauf des Experiments mit den Gruppenmitgliedern	Stationen für Gruppenarbeiten, Arbeitspläne
12h18 (~min. 20/21)	Lehrerin spricht mit Deniz	Stationen für Gruppenarbeiten, Arbeitspläne
12h20	SuS arbeiten immer noch an den gleichen Stationen wie zu Stundenbeginn, sie verhalten sich dabei weitgehend leise, d.h. der Geräuschpegel ist angenehm	Stationen für Gruppenarbeiten, Arbeitspläne
12h23	SuS gehen plötzlich durcheinander, an einer der Stationen bedient eine Schülerin den Föhn, Lehrerin befindet sich bei Gruppe 1, dann geht sie zu Gruppe 2	Stationen für Gruppenarbeiten, Arbeitspläne
12h25	Lehrerin verlässt kurz den Klassenraum, um Papier zu holen	Stationen für Gruppenarbeiten, Arbeitspläne
12h26	Gruppe 1 hat das Experiment beendet und beginnt, aufzuräumen, um die Station zu wechseln, eine neue Gruppe (=Gruppe 3: Farah, Laila und Hila) kommt zur Station	Stationen für Gruppenarbeiten, Arbeitspläne

Zeit	Unterrichtsgeschehen/Anmerkungen zur Kommunikation	Material
12h30	Schülerin aus einer Gruppe, welche sich nicht bei den Mikrofonen aufhält, fragt die Lehrerin, eine Station betreffend: „Da brauch’ ma auch Schutzbrille?“ Fast alle Gruppen haben nun bereits Stationen gewechselt, bis auf Gruppe 2, ich frage die Mitglieder der Gruppe 3, welche Sprachen sie sprechen (~min. 45)	Stationen für Gruppenarbeiten, Arbeitspläne
12h35	Beginn der Pause Es läutet zur Pause, die meisten SuS verlassen den Klassenraum, nur zwei Mitglieder (Laila und Hila) der Gruppe 3 bleiben auf ihren Plätzen und arbeiten weiter am Experiment	Stationen für Gruppenarbeiten, Arbeitspläne
12h39	Alle SuS haben den Klassenraum verlassen	
12h45	Ende der Pause Es läutet zur Stunde, allmählich kommen die SuS nach und nach in den Chemiesaal zurück, die türkischen SuS reden untereinander Türkisch	
12h50	Fast alle SuS haben sich wieder im Chemiesaal eingefunden, die Lehrerin zählt die SuS ab, Gruppe 2 hat das Experiment beendet und wäscht die Utensilien für das Experiment ab, ich frage die Mitglieder der Gruppe 2 nach ihren Sprachen (~min. 56-58)	Stationen für Gruppenarbeiten, Arbeitspläne
12h55	Gruppe 2 wäscht immer noch ab und räumt weg, immer noch sind nicht alle SuS wieder im Klassenraum, Mikrofon 2 ist nun unbesetzt, zwei türkische Schülerinnen rufen sich über den Klassenraum hinweg etwas auf Türkisch zu	Stationen für Gruppenarbeiten, Arbeitspläne
12h58	Es befinden sich wieder alle SuS vollzählig im Chemiesaal	
13h00	Gruppe 3 hat das Experiment beendet und räumt auf, Deniz sagt: „Frau Professor, wir sind fertig mit dem Aufräumen.“ Mikrofon 1 ist unbesetzt	Stationen für Gruppenarbeiten, Arbeitspläne
13h02	Alle SuS laufen und reden durcheinander	
13h05	Gruppe 4 (Betül, Nadira und Zeynep) kommt zu Mikrofon 1	Stationen für Gruppenarbeiten, Arbeitspläne
13h10	Lehrerin geht zu Gruppe 4 und bringt die für das Experiment benötigte Salzsäure	Stationen für Gruppenarbeiten, Arbeitspläne
13h11	Eine weitere Schülerin, die zu keiner der genannten Gruppen gehört, kommt zur Gruppe 4 und redet mit den Mitgliedern Türkisch	Stationen für Gruppenarbeiten, Arbeitspläne
13h15	Wegräumen der Stationen und Aufnahmestopp Lehrerin sagt: „Denkt’s langsam ans Wegräumen!“ und geht zu Gruppe 4, langsam beginnen alle wegzuräumen, die Stunde wird durch das Aufräumen beschlossen, die Mikrofone werden abgeschaltet	

5. Aufnahmeitag (vgl. Transkripte 7 und 8): Freitag 18/03/2011, 1. Stunde 8h00-9h50, 8. Klasse, Fach: Chemie, Thema: Aldehyde, 15¹¹ SuS

Zeit	Unterrichtsgeschehen/Anmerkungen zur Kommunikation	Material
8h	Stunde beginnt mit dem Läuten, es sind jedoch noch keine SuS anwesend	
8h07	Aufnahmebeginn Langsam kommen SuS nach und nach in den Chemiesaal	
8h08	Stundenbeginn Lehrerin kündigt Stundenwiederholung an, die SuS verkünden, sie hätten in der darauffolgenden Stunde Schularbeit und sie möge nachsichtig sein, die Lehrerin fordert daraufhin Freiwillige zur Wiederholung auf, es meldet sich jedoch niemand, weshalb die SuS zur Vorbereitung in ihre Hefte sehen dürfen	Hefte
8h10	Nach und nach kommen vereinzelt SuS in den Chemiesaal, während die bereits anwesenden SuS in ihren Heften lesen und leise untereinander reden	Hefte
8h12	Stundenwiederholung Lehrerin meldet sich wieder zu Wort und die Wiederholung beginnt	Hefte, Tafel
8h22 (~min. 15)	Arbeit mit dem Buch/SchülerInnen-Lehrerin-Dialog im Plenum Wiederholung ist zu Ende, es wird das Buch zur Hand genommen, die Lehrerin nimmt eine Schülerin zum Lesen dran	Buch
8h25	Es entsteht ein Lehrerin-SuS-Dialog, die Lehrerin erklärt mithilfe der Tafel	Buch, Tafel, Hefte
8h27	Es kommen wieder 2 SuS in den Chemiesaal	
8h38	Es entsteht eine Diskussion über Alkohol (beim Backen)	
8h40	Abschluss der Stunde/Freiraum für SuS Lehrerin erklärt, es hätte keinen Sinn, heute ein neues Kapitel zu beginnen, die SuS beginnen zu reden, die Chemiestunde an sich ist beendet, die SuS dürfen sich nun mit der bevorstehenden Mathematikschularbeit beschäftigen	
8h45	Ich frage die Mitglieder der Gruppen 1 (Yasemin, Aylin und Sinem) und 2 (Leyla, Mahmut und Cemal), welche Sprachen sie sprechen, oft wird nur „Türkisch“ oder „Arabisch“ geantwortet und Deutsch gar nicht genannt	
8h50	Ende der Stunde und Aufnahmestopp Bis zum Ende der Stunde ergeben sich viele SuS-Gespräche, die Stunde ist mit dem Läuten aus	

Transkriptionskonventionen

Die folgenden Transkriptionskonventionen wurden dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem nach SELTING und AUER entnommen (vgl. SELTING/AUER 1998).

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Turns/Einheiten
(.)	Mikropause
(-), (--), (---)	Pausen je nach Dauer, bis ca. 1 Sek.
(2.0)	geschätzte Pause, bei mehr als 1 Sek.
und=äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
:, ::, :::	Dehnung, Längung, je nach Dauer
soho	Lachpartikeln beim Reden
haha	silbisches Lachen
((lacht))	nonverbale Handlungen und Ereignisse
akZENT	Primär- bzw. Hauptakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent
<<lachend> >	sprachbegleitende nonverbale Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare mit Reichweite
()	unverständliche Passage
(solche)	vermuteter Wortlaut
al(s)o	vermutete/r Laut/Silbe
(solche/welche)	mögliche Alternativen
((...))	Auslassung im Transkript
?	Tonhöhe hoch steigend
,	Tonhöhe mittel steigend
-	Tonhöhe gleichbleibend
;	Tonhöhe mittel fallend
.	Tonhöhe tief fallend
↑	auffälliger Tonhöhen sprung nach oben
↓	auffälliger Tonhöhen sprung nach unten

Transkripte ausgewählter Textstellen

Transkript 1/Aufnahme 1/Audiokanal links der Datenerhebung Diplomarbeit Prosenbauer

Aufnahmetag: Mittwoch 09/03/2011
Ort: Islamisches Gymnasium,
Rauchfangkehrergasse 34, 1150 Wien
Dauer der Aufnahme: 50:00 Min.
Name der Aufnehmenden: Marina Prosenbauer
Name der Transkribierenden: Marina Prosenbauer
Bezugsnorm: österr. Standard

Kurze Charakterisierung: 6. Klasse, 16¹¹ SuS, Fach Physik, 5er-Mädchengruppe: Fatima (arab.), Dayira (arab.), Hatice (türk.), Hiva (pers.) und Sainab (arab.), Familiensprachen Türkisch, Arabisch und Persisch sind vertreten, Gespräche zwischen den Schülerinnen untereinander bzw. zwischen den Schülerinnen und der Lehrperson

(02:24) **Kommentar:** Die Mädchen sprechen zu Beginn der Stunde ins Mikrofon.

01 Fatima: <<ins Mikrofon> wie GEHTS?>
02 ((lachen))
03 Dayira: <<ins Mikrofon> erzählen wir eine geSCHIChte->
04 ((lachen))
05 Dayira: <<ins Mikrofon> die dreckigen geHEIMnisse dieser schule->
06 ((lachen))
07 Dayira: pscht,
08 (3.0)
09 Fatima: <<ins Mikrofon> die SCHULE ist nicht schön.
10 ((lachen))
11 Fatima: <<schmunzelnd ins Mikrofon> wir haben keinen TURNsaal.>
12 (2.0)
13 Dayira: <<ins Mikrofon> wir haben keine HEIzung.
14 (2.0)
15 Fatima: <<ins Mikrofon> wir ham kein warmes WASSer->

(03:05) **Kommentar:** Die Mädchen sprechen über die Buchseite, auf dem das zu erledigende Beispiel steht.

16 Hatice: es GIBT kein fünfundfünfzig.
17 Fatima: (LÜG nicht so dreckig;)
18 Dayira: ja SIcher gibts fünfundfünfzig; was für=buch was für buch HAST
19 du?
20 Hiva: (---) TÜRKisches buch
21 Fatima: <<kichernd ins Mikrofon> HALlo->
22 ((lachen))
23 Dayira: so (--) WEIter machen wir ein experiment auf buch seite
24 vierundsiebzig nummer fünfundfünfzig. (djaide) hat gemeint

60 ((kichern))
61 Hiva: <<schmunzelnd> mein freund denkt man kann sich ja mal so
62 RAUFtun. s=wie=n STEmpel denkt er;>=
63 Hatice: =WAS hat dein freund gsagt?=
64 Hiva: =er dachte es wär so wie=n STEmpel.

(17:45) **Kommentar:** Es geht um einen Druckfehler bei der Angabe, den der Professor erwähnt hat.

65 Hatice: vielleicht meint er DIESEN druckfehler weißt du? (--) und
66 nicht DEN da.

(18:42) **Kommentar:** Es geht um die zu lösende Physikaufgabe.

67 Fatima: <<aufgeregt> ja- heast (.) wir brauchen TE: (-) dann könn wir
68 das UMformen sodass wir ell ist=gleich haben- HA-

(19:27) **Kommentar:** Es entsteht eine Diskussion um die Herkunft der Mädchen.

69 Hatice: ((schnalzt mit der Zunge)) was hast du=gegen Ficken oida?
70 Hiva: ich HAB nichts gegen-=
71 Hatice: =du <<lauter>!PER!ser;>=
72 Hiva: =ch=bin STOLZ drauf-
73 Hatice: <<stimme verstellend, laut> †PE:Rser->
74 Dayira: GUSCH beide. [aRAber sind die besten.
75 Hatice: [†PE::a
76 Hiva: nein iRAner sind die besten.
77 ()
78 Dayira: wieviele GIBTS von euch.
79 Hiva: <<schmunzelnd> eine milliARde?>
80 Fatima: <<schmunzelnd> eine milliARde?> ((lacht))
81 [((lachen))
82 Hatice: [soll ich euch SAgen wer die BESTen sind? die MOSlems. aber
83 ihr seids alle zu DUMM um das zu checken.
84 ()
85 Dayira: ägypter sind alleEine achtzig millionen. jetzt denk dir noch
86 die ANderen länder.
87 Hatice: ((seufzt)) [ihr be]LEIdigts euch alle miteinander. hörts AUF
88 Fatima: [ja UND?]
89 Hatice: damit.
90 Dayira: <<ins Mikrofon, schmunzelnd> wir sind alle ÖSterreicher.
91 ((lachen))
92 Hatice: <<schmunzelnd> wir sind alle SCHWAbos.> ((lacht))
93 ((lachen, werden von der Lehrkraft etwas gefragt))
94 Hiva: <<zur Lehrkraft> sie redet BLÖDsinn,>

95 Dayira: ja, (.) wir sind gleich FERTIG.
96 Hatice: das MIKROFON lenkt uns ab.
97 ((kichern))
98 Hiva: is alles nur IHRE schuld-
((kichern))

(21:17) **Kommentar:** Zu Hatice, die Dayira mit Scherzen über ihre Herkunft und ihr Liebesleben ärgert.

99 Dayira: <<beiläufig> HALT die fresse!>

(22:15) **Kommentar:** Die Mädchen sprechen darüber, dass sie von dem Mikrofon aufgenommen werden.

100 Hatice: <<schmunzelnd> ich SCHWÖRS euch. wenn DAS Irgendwie
101 veröffentlicht wird.
102 Hiva: oh gott. (und) ihr habts alle NAMN reingesagt.
103 Hatice: wir (wandern) ALLe in den knast. ((lacht))

(25:51) **Kommentar:** Zur Lösung der Physikangabe zu einem anderen Mädchen der Gruppe.

104 Dayira: <<leise> schau mal () damit (wir/te) diese wurzel
105 WEGbekommen müssen wir (da/doch) hoch ZWEI machen. so.>

(28:20) **Kommentar:** Schüler-Lehrer-Dialog zur Lösung des Beispiels.

106 L: das heißt WAS kömma jetzt (ausformulieren)? woVON ist jetzt
107 die erdbeschleunigung ABhängig? wie beKOMMEN wir die? (-)
108 (hatice?)↑(hatice?)
109 Hatice: ähm-
110 Dayira: <<leise> von ge->
111 Hatice: also-
112 Dayira: <<zur Lehrkraft> e von GE oder?>
113 Hatice: ja oder?
114 L: hm?
115 Hatice: [von ge]
116 Dayira: [von ge?]
117 L: ja wie beKOMMEN wir ge jetzt? Wie können wir jetzt (noch)
118 einfach wenn wir ein fadenpendel HABen das jetzt [()
119 Hatice: [also es ist
120 von der masse und von der LÄNge abhängig?
121 Dayira: nein NUR von der länge.
122 ((SchülerInnen reden durcheinander))
123 Hatice: nur von von der LÄNge-
124 Dayira: und von der ZEIT.

125 Hatice: von der LÄNge. nicht von der ZEIT.
126 Dayira: na Oja.
127 ()
128 Dayira: ZAHlen einsetzen.
129 L: ja wo krieg ich die zahlen HER?

(36:39) **Kommentar:** Die Mädchen unterhalten sich über Körperbe- und -enthaarung.

130 Hatice: manche leute zupfen im ganzen geSISCHT-
131 Fatima: im ganzen gesicht HAT man ja gar keine haare- (.) oder?
132 Hatice: ma hat im GANzen körper haare [aber sie sind-
133 Fatima: [aber man SIEHT sie nicht.=
134 Hiva: =(bei uns machen sies) vor der HOCHzeit, die braut, (.)
135 überhaupt das ganze geSICHT. [aber-
136 Dayira: [m da wird der ganze KÖRper abge
137 (.)enthaart.
138 Hiva: äh (.) ab[er-
139 Hatice: [sollte man das nicht=schon machen auch wenn=man
140 norMAL ist?
141 Dayira: na aber (.) weißt eh dann bei der HOCHzeit, von Oben bis
142 UNTen. also beine rasieren und sowas SOWieso. (.) ARme.
143 ()
144 Hiva: ich hab gehört es is viel besser wenn mans NICHT so oft macht
145 (-) weil die haut wird ur (.) SCHLECHT- also ()
146 Dayira: ja=aber ich find das so SCHIRCH [()
147 Hatice: [es is GRINDig wenn man haare
148 Hiva: hat ja aber SCHAU wart mal. (.) ähm letzten SOMmer war ich auf
149 einer HOCHzeit eingeladen, und das mädchen haben sie gesagt,
150 sie hat sich noch NIE in ihrem leben rasiert
151 Hatice: <<entsetzt> wä::h,>
152 Hiva: () und ähm vor ihrer HOCHzeit hat () hat die ALles
153 gemacht. (so) ein paar tage vor ihrer HOCHzeit () ganze
154 KÖRper () gemacht. und ähm es=is eigentlich eh so BESSer
155 [weil-
156 Hatice: [aha-
157 ((reden durcheinander))

(38:03) **Kommentar:** Die Lehrkraft kommt zur Gruppe und erklärt etwas, es entsteht ein Dialog zwischen der Lehrkraft und Sainab und Dayira.

158 Dayira: <<laut rufend> herr profEssor?>
159 ()
160 Sainab: () WAS genau ist- [()]

161 Dayira: ((atmet ein)) [ich will wissen warum dieses PENdel da?]
162 L: na EINS ist einfach nur ah: (-) der KEHRwert. eins durch TE.
163 Sainab: (aber) wie kann=man=jetzt die freQUENZ erklären? (-_-) also te
164 is (.) te is hier (unterschiedlich),
165 L: te gibt ↓an, ↓wie, ↓lange, eine schwingung DAUert ja?=
166 Sainab: =ja-=
167 L: =aber wenn ich jetzt mathematisch (davon gewissermaßen) den
168 KEHRwert nehme? [(-)] bekomme ich jetzt für die frequenz dann
169 Sainab: [mhm-]
170 herAUS? (---)
171 Dayira: das GEgenteil.
172 L: wie? (-) [oft?] (-) es? (-) [in] einer sekunde [SCHWINGT
173 Sainab: [()] SCHWIN[GT] [achso das
174 EINE wenn es äh länger schwingt ist die (zeit) GRÖßer, und
175 wenns KÜRzer schwingt wird die (zeit) äh KLEIner; (---)
176 Dayira: (as=das) kürzere SCHWINGT schn[eller].
177 L: [könnts könnt könnt ihr ja
178 zum beispiel hier überPRÜfen, nehmts jetzt einfach eure
179 SCHWINGungsdauer,einmal einen KLEInen wert, einmal einen
180 GROßen wert, von mir aus nehmts amal NULL komma eins und das
181 andere nehmts amal ZEHN sekunden für die schwingungsdauer und
182 dann SCHAUTS euch amal [()]
183 Sainab: [und was is jetzt EINS? das=is die EINE
184 schwingung?
185 L: EINS ist einfach nur eine konSTANte. das is genauso wie das
186 (). eins durch. ja?
187 Sainab: (-) <<leise> oke->

(40:19) **Kommentar:** Die Mädchen schreiben auf, was die Lehrkraft erklärt hat.

188 Dayira: die frequenz ist KLEIner, (.) wenn die schwingung GRÖßer is.
189 Hiva: schreib=ma das AUF bevor wir=das vergessen.
190 Hatice: ja schreib AUF.
191 Dayira: <<während des aufschreibens langsam lesend> je größer die
192 SCHWINGung,>

(40:36) **Kommentar:** Die Unterhaltung zur Körperbehaarung wird fortgesetzt.

193 Fatima: GANZkörperlaser. BAHM.
194 Hiva: dann (hast dus) NIE wieder oder was?
195 Fatima: ja,=
196 Hatice: =nein es gibt es gibt=
197 Fatima: =wieSO nicht?=

198 Hatice: =(schnalzt mit der zunge) es is SO nein hör ZU:.=
199 Fatima: =ich WILL das nur ()=-
200 Dayira: =deine SCHWESter hat das doch. [oder?
201 Hatice: [mja: sie hat jetzt keine HAARE
202 mehr- (-) es is so du machst das (.) je nach KÖRper. jeder
203 jede körper ist ja ANDers. (---) weißt eh m mensch menscha al
204 ha menschentypen brauchen LÄNger bis das haar komplett weggeht
205 für immer, manche (.) LEICHter. manche leute haben LEICHten
206 haarwachs, (.) manche STÄRker.

(43:32) **Kommentar:** Schülerin-Lehrer-Gespräch.

207 L: WAS sollt ne größere oder kleinere schwingung sein?
208 Dayira: ähm:: die schwingung von diesem <<zögerlich> FAdenpen:del;>
209 L: ja SCHON. aber WAS soll da jetzt größer und kleiner sein?
210 Dayira: die zeit?

Transkript 2/Aufnahme 2/Audiokanal rechts der Datenerhebung Diplomarbeit Prosenbauer

Aufnahmetag: Donnerstag 10/03/2011
Ort: Islamisches Gymnasium,
Rauchfangkehrergasse 34, 1150 Wien
Dauer der Aufnahme: 40:34 Min.
Name der Aufnehmenden: Marina Prosenbauer
Name der Transkribierenden: Marina Prosenbauer
Bezugsnorm: österr. Standard

Kurze Charakterisierung: 7. Klasse, 14¹⁰ SuS, Fach Deutsch, zwei Schülerinnen, Sevda (arab., etwas türk.) und Hülya (türk.) halten ein Referat über Nestroy, wobei sie Notizen als Hilfe in ihren Händen halten. Dazu gibt es eine Gruppenarbeit. Vorliegend werden das Referat, die Interaktionen der 3er-Gruppe von Ayşe (türk.), Meryem (türk., arab.) und Salih (türk.) auszugsweise transkribiert. Des Weiteren sind folgende SprecherInnen beteiligt: Emin (türk., arab. lesen) und Fatma. Familiensprachen Türkisch und Arabisch sind vertreten, zu untersuchen sind der Vortrag, die Gespräche zwischen den Schülerinnen untereinander bzw. zwischen den Schülerinnen und der Lehrperson. Es wurden ausgewählte Stellen transkribiert.

(00:40) **Kommentar:** Die Schülerinnen Sevda und Hülya halten ein Referat über Nestroy.

01 Sevda: a:lso. unser buch heißt zu ebener erde (-) und erster stock is
02 von nestroy, johann nestroy, (-) und wir ham die personen
03 (eigentlich) die fotos von den personen, äh::m ja das is die
04 Arme sEite, und <<schnell> das=is sozusagen> die rEiche seite.
05 und es geht um: (-) ein schlUcker, das is ein vAter, der vAter
06 von Adolf, und er hat noch drei andere kINder, und ein ()
07 EMilie, das is seine tochter und wohnt im ersten stOck. ehm:
08 der Adolf liebt die EMilie und die EMilie liebt den Adolf, und
09 e:r sein vater is aber daGEgen, er will nich dass sie
10 zuSAMMnkommen, und die und d salerl des is eine weit entfernte
11 bekANNte () schlUcker, und der () ist ein (-) is der
12 BRUder von der frau? von schlucker. verSTANDen bis jetzt?

13 Emin: ja.
14 Sevda: ja?=
15 Emin: =ja.=

16 Sevda: =oke. und ähm die shalerl und der () LIEben sisch?
17 <<abgehackt> sind verliebt. u:nd ähm: später kommt dann vor
18 dass die EMilie mit den herrn bonbon (-) hEIraten muss obwohl
19 der bonbon die SAlerl liebt,
20 ((lautes Lachen der Klasse))

21 Sevda: ((schmunzelt)) und ähm: (--) und nOCH was. das is der hausherr
22 er ist e auch in die EMilie verknallt? und äh er bietet dann
23 um ihre HAND aber der vater is dagegen? und DANN äh: sagt er
24 dem adolf er arbeitet als TAGeschreiber beim noTAR, wer
25 weiß=denn was ein noTAR ist? (3.0) also dort werden

26 zum beispiel URkunden und so geschrieben gö? URkunden und
27 (-) ja.=

28 L: =verTRÄge=-

29 Sevda: [=ja.=

30 Emin: [=unterzeichnet.=

31 L: [=unterzeichnet auch.=

32 Sevda: [u:nd ähm:: (-) ja. er schickt ihn dann weg () arbeitet
33 damit er halt ähm mit der EMilie halt zusammenkommn kann. weil
34 sie weiß ja dass er weiß ja dass sie IHN liebt. und dann
35 erf!AHR!n sie dass der adolf ein an also NICHT der echte sohn
36 ist von schluckER, sondern dass=er=ihn ähm GROßgezogen hat
37 weil sein (kleiner/eigener) sohn gestorben is, (--) und ja.
38 und die ARme familie die bekommn dann DREI hundert gulden,
39 WEIL. der damian hat ein ROCK gekauft und drin waren TAUSend
40 pfund. und der äh der besitzer vom rock hat sein <<abgehackt>
41 sekretär> geschickt damit (wer) das geld im rock findet,
42 bekommn sie dreihundert PFUND. und sie haben das geld dann
43 geFUNDen sie haben dafür dreihundert pfund beKOMMen? und die
44 frAU hat der ein hat beim lotto gewonnen.
45 ((Getuschel aus der Klasse))

46 Sevda: ja- und dann wern=se halt REISCH, und erfahren dass der adolf
47 sein rischtiger vater DOCH lebt und er nimmt dann kontakt mit
48 ihm auf und er ist ein sehr reischer mann. und er lebt in
49 INdien, und DANN wechseln sie die rollen. die ARmen wohnen
50 dann äh die REIchen wohnen im ERsten sto ähm zu ebener erde
51 halt (-)dort wo die ARmen gewohnt haben, (.) ja? und die ähm
52 ARmen wohnen im ERSTen stock. (--) und DANN, (.) stellt sich
53 heraus dass der haus äh dass dass der hausherr der herr zins
54 der ONkel vom Adolf ist.
55 ((einige MitschülerInnen lachen))

56 Sevda: <<schmunzelnd> oke?> und dann (-) dann will er die EMilie
57 heiraten und der vater is jetzt einverstanden weil () er
58 HAT ähm bei einer schiffahrt sein GANzes geld verloren. er
59 is dann pleite geworden, und ja. und äh will sie dann heiraten
60 die EMilie und sie sind einverstanden und ja und sie <<leise>
61 heiraten. und ja das WAR die geschichte.>
62 ((Schmunzeln aus der Klasse))

63 Hülya: <<monoton, wie abgelesen> jetzt etwas über dem AUtor, also
64 johann äh nepomuk eduard ambros:ius NEStroy wurde am siebten
65 dezember achtzehn eins in wien geboren, er starb am
66 fünfundzwanzigsten märz achtzehnzweiundsechzig in GRAZ. äh er
67 war ein österreicherischer sänger, schrifsteller, schauspieler

68 und dramatiker, äh und (--)-sein werk ist der literarische
69 höhepunkt <<langsamer> höhepunkt> des () und er lebte zur
70 zeit des äh BIEdermeier. in seinen werken äh: die häufig
71 (schon/durch) musik und gesangseinlagen untermalt wurden,
72 kriti kritisiert er die verschiedenen ähm sozialen SCHICHten,
73 (halt) die politischen und gesellschaftlichen äh verhältnisse,
74 und die menschliche schwäche auf eine einzigartige äh und
75 humoristische art und weise, ((holt Luft)) ja und dann halt es
76 gibt noch einige STÜcke von ihm äh zum beispiel der böse geist
77 lumpaziVAgabundus oder () das haus der temperAMENTE, der
78 TALisman, das mädl aus der VORstadt, äh einen JUX will er sich
79 machen, und der zerrissene. (--)

80 Sevda: oke- (nun) zur interpretation. das buch is in zwei teilen
81 geteilt, es sind zwei ä ebenen, da sind die ARmen, was halt
82 bei den ARmen passiert, und was bei den REIchen passiert.
83 manchmal passieren sachen gleichzeitig, und auf der ebene ist
84 das zum beispiel so in ZWEI teilen geteilt (und zwar) da sind
85 die REIchen da sind die ARmen- () vergleich man man das JA?

86 Meryem: vermischen die sich nie halt die::

87 Sevda: doch [die- aso nein es [()

88 Meryem: [die SACHen und so. [halt werden immer in zwei
89 abschnitte erzählt was die ARmen (erledigen) und was die
90 REIchen [(erledigen)?

91 Sevda: [genau- manchmal passieren sachen GLEICHzeitig
92 manchmal manchmal nicht. manchmal passieren sachen da UNten
93 aber oben (). und öh es ist halt äh zum vergleich wie die
94 LEben sehr gut zu sehen und so- und äh (sehr sehr wichtigen)
95 UNterschied zwischen den verschiedenen schichten eine ARme
96 schicht und eine REIche schicht, und ja. und dass halt ähm
97 (--)- da da sind auch die perSONen sie sind ganz ANders damit
98 (sich auch die bürger anpassen können und sich auch mitfühlen)
99 im im theaterstück und äh zur zeit war das SCHWER ähm so ein
100 theaterstück zum beispiel von nestroy zu interpreTIeren weil
101 äh es gab () und ja (-) ja und da () so viel um GELD
102 (geld) regiert die welt. und ja und da gings auch ähm dass
103 geld und glück SEHR miteinander verbunden sind man siehts ja
104 wie die REICH geworden sind hatten sie MEHR glück und so
105 hatten glück dann sind sie wieder REICH geworden und so. ja.

106 Hülya: <<leise> ja.> ähm ja bevor ich einiges über die epoche erzÄhle
107 ähm kann jemand vielleicht sagen über (.) () biederMEIer?

108 Fatma: wir haben das vorige stunde gemacht. halt gelesen. einiges.

109 Sevda: wer sind die BIEdermeier?

110 Fatma: das sind ALT modisch.

111 Sevda: und zwar was MACHen sie? wie LEBen sie so?

112 Fatma: die leben sehr EINFach. also die die leben das ().

113 Hülya: ja. (.) ja oke. (sehr gut.) ähm ja die re d die revolution

114 wird achtzehnachtundvierzig sogar AUFgehoben, die BÜRger

115 fühlen sich im öffentlichen leben ähm leben kontrolliert ()

116 sich in die eigene vier wände () und konzentrieren sich auf

117 kunst UND kultur. (-) das biedermei <<langsamer> biedermeier>

118 steht auch öh zwischen klassizismus und realis realismus ein

119 () in der kunst, und diese öh die offensichtlich kritischen

120 theaterstü THEATERstücke entstehen in der zeit () und viele

121 gelehrte und schrifsteller kommn wegen verletzung der

122 bestehenden moral und äh oder gesellschaftlichen ordnung ins

123 gefÄNGnis, ja und öh bedeutende schrifsteller des BIEDERMEIER

124 waren nestroy öh grillparzer raimund öh stifter und lenau.

125 Sevda: hat IRgendwer welche fragen? (---) alles verSTANDen?

126 ((Klassenkollegen bejahen))

127 Sevda: () ok dann bitte ich JEden jetzt ein ZETtel rauszunehmen und

128 in gruppen in drei gruppen (und) eine kurze zusammenfassung

129 von (dem was ihr gehört habt) zu schreiben. <<laut> und das

130 wird VORgelesen.>

131 Emin: also ich sag e eindeutig FÜNfer.

132 ((Gelächter, Klassenmitglieder reden durcheinander))

133 L: () DÜRfen sie die Gruppen selbst bilden oder bestimmst DU

134 wer zusammenarbeitet?

135 Salih: nein WIR bestimmen selbst.

136 Sevda: sie dürfen SELber bestimmen.

137 L: <<laut> bitte?>

138 Sevda: sie dürfen SELber bestimmen.

139 L: sie dürfen SELbst. ok gut. das heißt ihr sucht euch SELbst aus

140 in welcher gruppe ihr sein möchtet,

141 Sevda: <<laut> es wird VORgelesen; (also passts auf) was ihr

142 schreibts;>

143 Emin: kannst du bitte nochmal erzählen wie beZIEhungen zwischen-

144 ((Lachen))

145 Emin: <<genervt> allo?>

146 Meryem: ja EH- wie sollen=wir das (lernen)?

147 Fatma: Alle lieben Alle.

148 Meryem: ja wer liebt WEN?

149 ((alle reden durcheinander))

150 L: naja naja naja. wir könntens ja SO machen. wir könntens ja SO

151 machen, ähm dass wir das vielleicht nicht a:ls (-) als ganzen

152 TEXT aufschreiben, SONdern (.) dass, bitte?

153 Fatma: STICHwörter;

154 L: genau. dass ihr versucht STICHwörter die ihr euch gemerkt habt

155 aufzuschreiben, genau. genau. und dass wir dann versUchen zu

156 rekonstruieren sozusagen, WAS: ihr euch gemerkt habt. ja? dass

157 wir dann versuchen ein GANzes daraus zu machen. bidde?

158 ()

159 L: genau. wir könnens auch ohne NAMen machen wenn das einfacher

160 für euch is,

161 Fatma: <<vor sich hin sagend> die armen und die reichen->

162 L: bitte? genau. ja genau was euch WAS is euch so geblie:ben

163 () versucht das aufzuschreiben. gut. aber ihr müsst auch

164 noch ein bisschen STRENGer sein was die gruppen betrifft.

165 weil das sind jetzt zwei drei ja das: is NICHT so gut. ()

166 eine VIERergruppe-

167 Sevda: <<streng> nein wir Wollen keine vierergruppe-

168 ((alle reden durcheinander))

169 Sevda: <<laut, streng> nein- (geht/gilt) NICHT.> () DREIergruppen.

170 Salih: <<zur Lehrkraft> SOLL ich (nach/da) vor gehen?>

171 L: mhm Bitte;

172 Salih: tschüss:-

173 ()

174 L: () da haben wir ZWEI,

175 Emin: <<ruft heraus> KEIne vierergruppe-

176 ((lachen))

177 L: nein. nein=nein=nein=nein. und dann haben wir hier DREI. (.)

178 drei.das passt EH- perfekt- und eine geht noch zu (). wer

179 geht von euch vieren noch zu ()? (-) wer (macht) das?

180 machst DU das ()? super. ok. passt.

Kommentar: Etwa bei Minute 10:50 beginnen die Gruppenarbeiten. Bis zu diesem Zeitpunkt sind die beiden Transkripte zur Aufnahme 2 ident, erst ab Minute 10:50 wird in einen rechten und einen linken Audiokanal unterschieden und separat transkribiert.

Kommentar: Die drei Gruppenmitglieder, von denen zwei weiblich, einer männlich ist, sprechen teilweise Türkisch miteinander, oft werden Teile von Sätzen oder Wörter in Türkisch gesprochen, manchmal ganze Sätze.

(14:38) **Kommentar:** Die Gruppe beginnt mit der Arbeit.

181 Salih: SCHLUcker (--) is der VATER vom adolf.

182 (---)0

183 Meryem: welcher WAR der schlucker? (--) welcher war==
184 Ayşe: hast du nicht AUFgepasst (cemal kaya)?
185 ((lachen))
186 Meryem: ich hab dir beim handy spielen zugeschaut (). ((lacht))
187 ((alle drei lachen))

(15:14) **Kommentar:** Ayşe und Meryem überlegen.

188 Ayşe: WIE heißt sie? frau SEpherl?
189 (15.0)
190 Ayşe: salerl und (.) <<zögerlich, langsam> domän> sind auch
191 verliebt.=ge?
192 Meryem: (-) doch.

(15:59) **Kommentar:** Die Gruppe scherzt.

193 Meryem: EMilie muss (.) den (-) herrn (--), (-) was:?
194 Salih: georg- (.) <<englische aussprache> george michael.>
195 Meryem: georg wh?
196 (3.0)
197 Meryem: <<liest langsam, was sie schreibt> herr:n georg: (.) heiraten>
198 der aber SAlerl liebt. (--)
199 Salih: ()
200 Meryem: DOCH.
201 Salih: (jo.)
202 Meryem: doch.
203 Ayşe: ((holt Luft)) (--) dort steht nicht mal GEorg. BONbon stheth=
204 dhort- ((lacht))
205 (5.0)
206 Meryem: <<laut> BONbon liebt salerl ge?
207 (--)
208 Ayşe: aber, ()
209 (8.0)
210 Meryem: ähm:: (-) und der HAUSbesitzer liebt emilie.

(18:04) **Kommentar:** Meryem und Ayşe fassen den Inhalt zusammen.

211 Meryem: oke::y was passiert noch?=domän?
212 Ayşe: wer is doMÄN?
213 Meryem: (-) kau:ft (.) rock mit (.) gold(dings).
214 Ayşe: gold?
215 Meryem: (aso./also.)

(18:28) **Kommentar:** s. oben.

216 Salih: adolf- (.) adolf-

217 Meryem: so vadien=n=sie WIEviel pfund? ((kichert)) dreiHUNDert? (.)
 218 ruBINen?
 219 (4.0)
 220 Meryem: gold. guld.
 221 Salih: <<artikuliert überdeutlich> gulden.
 222 Meryem: gulden. ((lacht))
 223 (--)
 224 Salih: ALte währung.
 225 Meryem: okey.
 226 Salih: adolf findet seinen ECHten vater. [die werden jetzt AUCH reich.
 227 Meryem: <<liest langsam, was sie schreibt> [so:: (.) tauschen sie:
 228 die:: (-) ROLL:en (-) mit (.) den (.) () reichen.
 229 (10.0)
 230 Meryem: <<schließendes> okey-> (--) die geschichte.

Kommentar: Ab Minute 24:00 sind die Audiospuren wieder ident.

(24:46) **Kommentar:** Sevda organisiert das Vorlesen der Ergebnisse aus den Gruppenarbeiten, Ayşe trägt freiwillig vor.

231 Sevda: soll=jetzt jemand zuerst VORlesen und dann erklär=ichs und dann
 232 oder soll ich zuERST erklären?
 233 L: AHM:=nein beginn es es sollen mal die LEUte sagen was sie so
 234 herausgefunden haben die einzelnen gruppen. was sie sich
 235 geMERKT haben was da HÄNGen geblieben ist von diesem referat.
 236 (---)
 237 Sevda: will JEmand freiwillig lesen oder soll ich jemand (aufrufen)?
 238 Ayşe: ich fang AN.
 239 Sevda: oke-
 240 Ayşe: (-) oke. m. adolf der Arme ((lachen)) <<schmunzelnd> liebt
 241 Emilie die REIche,> Adolf is der sohn vom herrn schlucker
 242 (--) <<zögerlich> frau (-) sepperl?>
 243 Sevda: sePHERL;
 244 Ayşe: a sepherl is die FRAU vom herrn schlucker, (--) s: (---)
 245 s=steht da? [s:-
 246 Meryem: [salerl-
 247 Ayşe: SAlerl? [was?
 248 Sevda: [ja?
 249 Ayşe: achso ja. und (damIAN) (-)
 250 Sevda: ja-
 251 Ayşe: LIEben sich,
 252 Sevda: ja-
 253 Meryem: achso.

254 Ayşe: achso. (-) äh: emilie muss den HERRN (-) WAS steht da?
 255 BAndogan?
 256 Meryem: BOMBom- ((lacht))
 257 Ayşe: ((lacht)) aso- ((lacht)) <<lachend> wombom> HEIraten (-) der
 258 aber (-) SAlerl liebt. (-) der hausbesitzer zins wollte EMilie
 259 heiraten aber ihr vater wollte es nicht, es stellt sich heraus
 260 dass schlucker nicht der ECHte vater von adolf ist, zins is
 261 der ONkel von adolf, (3.0) <<zögerlich> DOMian? (-)
 262 Meryem: [damIAN.
 263 Sevda: [damIAN.
 264 Ayşe: kauft (.) rock (.) mit geld <<schmunzelnd> drinnen,>
 265 ((lachen))
 266 Ayşe: <<lachend> sho verdhienen sie DREI huhndert (.) gulden,
 267 so tauschn=d=rollen mit den raischen.> Adolfs echter vater
 268 lebt-
 269 Meryem: (DOCH/NOCH.)
 270 Ayşe: NOCH.
 271 Meryem: DOCH.
 272 ((kichern))
 273 ()
 274 Meryem: <<schmunzelnd> kannst du nicht LEsen? pfh:->
 275 Ayşe: (--) nein. so eine SCHRIFT.

(29:07) **Kommentar:** Emin möchte zum Schluss des gesamten Referates applaudieren.

276 L: () hast du eine FRAge;
 277 Emin: nein ich wollte applauDIERen-
 278 L: applauDIERen,
 279 Emin: damit es fertig wird (.) also (.) ich (hatte) gelaubt (.) jetzt
 280 is=es zu=Ende.
 281 L: aso (), na ich muss noch einiges dazu SAGen. ich muss noch
 282 einiges dazu=SAGen. <<zu den Referentinnen> () möchtet IHR
 283 noch irgendwas sagen?>
 284 Hülya: nein-
 285 Sevda: nein. eintlich=nicht.
 286 L: seid ihr FERTig- oke gut. dann vielen DANK, (.) kannst
 287 applauDIERen ()
 288 ((Applaus))

(30:16) **Kommentar:** Die Lehrkraft gibt Feedback zur Gestaltung des Referates.

289 L: oke. (-) ALso. (-) GRUNDSätzlich hab ich die (.) idee wie ihr

290 euch überlegt habt ahm das referat zu gestalten SEHR
 291 interessant gefunden, (.) ahm wobEiei (.) die BILder (.) jah:
 292 ahmhe- (-) wie seid ihr da drauf gekOMMEN das so zu geSTALten?
 293 Sevda: ich hab wir ham=heRAUSgefunden dass die (.) perSONen dass
 294 (zahlreiche) personen VORKommen und (das is dann) schwer wenn
 295 man die (.) verHÄLTnisse und so () dann schwer MITzukommen
 296 wer wer IST und ()-
 297 L: und jetzt habt ihr euch das überlegt SO zu gestalten. is
 298 eine SEHR sehr interessante art und weise in ein ein referat
 zu
 299 gestalten, weils wirklich=auch=sehr lebENDig wird natürlich.
 300 find ich sehr sehr kreatIV, (.) <<zur Klasse> was sagt IHR
 301 dazu?>
 302 Ayşe: is eh gut in (mein) KOPF eingedrungen; wir ham vieles
 303 verSTANden (.) so.
 304 L: oKE;=
 305 Meryem: =weil wenn sie OHNE bilder irgendwas vorlesen würd dass der
 306 Adolf die EMilie die: aber einen anderen und so würd ichs nich
 307 versthen. ((schmunzelt))

(38:33) **Kommentar:** Das Wort fällt während der Interpretation des Stückes von Nestroy.

308 Ayşe: klamotten.

Transkript 3/Aufnahme 2/Audiokanal links der Datenerhebung Diplomarbeit Prosenbauer

Aufnahmetag: Donnerstag 10/03/2011
Ort: Islamisches Gymnasium,
Rauchfangkehrergasse 34, 1150 Wien
Dauer der Aufnahme: 40:34 Min.
Name der Aufnehmenden: Marina Prosenbauer
Name der Transkribierenden: Marina Prosenbauer
Bezugsnorm: österr. Standard

Kurze Charakterisierung: 7. Klasse, 14¹⁰ SuS, Fach Deutsch, zwei Schülerinnen, Sevda (arab., etwas türk.) und Hülya (türk.) halten ein Referat über Nestroy, wobei sie Notizen als Hilfe in ihren Händen halten. Dazu gibt es eine Gruppenarbeit. Vorliegend werden das Referat und die Interaktionen der 3er-Gruppe von Emin (türk., arab. lesen), Burhan (türk.) und Mustafa (türk.) auszugsweise transkribiert. Des Weiteren sind folgende SprecherInnen beteiligt: Meryem (türk., arab.), Fatma, Salih (türk.) und Ayşe (türk.).

Familiensprachen Türkisch und Arabisch sind vertreten, zu untersuchen sind der Vortrag, die Gespräche zwischen den Schülerinnen untereinander bzw. zwischen den Schülerinnen und der Lehrperson. Es wurden ausgewählte Stellen transkribiert.

((...))

Kommentar: Etwa bei Minute 10:50 beginnen die Gruppenarbeiten. Bis zu diesem Zeitpunkt sind die beiden Transkripte zur Aufnahme 2 ident, erst ab Minute 10:50 wird in einen rechten und einen linken Audiokanal unterschieden und separat transkribiert.

Die Gruppe, deren Gespräch im folgenden Transkript beschrieben wird, besteht aus drei männlichen Schülern, die alle Türkisch beherrschen.

(10:54) **Kommentar:** Die Burschengruppe beginnt im Zuge der Gruppenarbeit mit der Formulierung ihrer Notizen.

181 Emin: ja=aso. (.) die: AUtor des buches, (-) ja. der AUtor des

182 buches. (3.0) der AUtor des buches.

183 (6.0)

184 Burhan: <<ruft> (ofra/opfa)? (-) hab FRAge->

185 Emin: gebor ahaha- (.) geboren am A[cht-

186 L: [DÜRfen sie aufstehen und sich

187 die bilder anschauen?

188 Sevda: ja,

189 L: die an der TAFel hängen?

190 Sevda: mhm,

191 Emin: achtzehnhunderteins.

192 Burhan: du bist Opfer und bleibst auch ein opfer.

193 ((lachen))

Kommentar: Die drei Schüler sprechen immer wieder unverständlich bzw. Teile von Sätzen oder ganze Sätze auf Türkisch (sie gaben alle an, Türkisch zu beherrschen).

(12:03) **Kommentar:** Burhan formuliert Informationen zu Nestroy.

194 Burhan: gelebt zsur zzeit (.) der BIEdermeier,

(13:08) **Kommentar:** Die Gruppe erinnert sich an die Namen im Stück Nestroy und an ihre Beziehungen zueinander, wobei sie Sevda eine Frage stellen.

195 Mustafa: und was () so?

196 Emin: schlucker (mal),

197 Burhan: <<schreibend> ja schlucker, [der VATER,]>

198 Mustafa: [Adolf,]

299 Burhan: <<schreibend> Adolf. ja,>

200 Mustafa: ()

201 Emin: [EMilie?]

202 Burhan: [EMilie?]

203 Mustafa: EMilie,

204 Burhan: EMiliehi ((lacht))

205 (6.0)

206 Emin: <<zu A rufend> warn das nochmal EINseitige liebe=oder?>

207 Burhan: NEIN.

208 Emin: Adolf und EMilie?

209 Sevda: GEgenseitige-

210 Emin: Gegenseitig. a. yes.

211 Sevda: ja?

212 (5.0)

213 Emin: Adolfs onkel (-) liebt ebenfalls EMilie-

(17:29) **Kommentar:** Wiederum stellt die Gruppe Sevda eine Frage zu einem Namen eines Charakters aus dem Stück.

214 Emin: <<zu Sevda> wie heißt dieses MÄDchen?>

215 Sevda: welches?

216 Emin: da-

217 Sevda: diese?

218 Emin: ja.

219 Burhan: [DIEses mädchen.

220 Sevda: [frau SEpherl.]

221 Emin: was?

222 Sevda: frau SEpherl.

223 Burhan: wer is SIE?

224 Sevda: das is die frau VON (-) schlucker.

225 Emin: schlucker? und wer war SCHLUcker?

Kommentar: Ab Minute 24:00 sind die Audiospuren wieder ident.

((...))

Transkript 4/Aufnahme 3/Audiokanal rechts und links der Datenerhebung
Diplomarbeit Prosenbauer

Aufnahmetag: Dienstag 15/03/2011
Ort: Islamisches Gymnasium,
Rauchfangkehrergasse 34, 1150 Wien
Dauer der Aufnahme: 45:38 Min.
Name der Aufnehmenden: Marina Prosenbauer
Name der Transkribierenden: Marina Prosenbauer
Bezugsnorm: österr. Standard

Kurze Charakterisierung: 7. Klasse, 15¹¹ SuS, Fach: Mathematik. Folgende SprecherInnen sind beteiligt: Şirin (etwas kurd.), Burhan (türk.), Sevda (arab., etwas türk.), Gül (türk.), Medine (türk., etwas arab.), Tahira und Kaina (arab.). Familiensprachen Türkisch und Arabisch sind vertreten. Es herrschen Frontalunterricht und Schüler-Lehrer-Dialog im Plenum vor. Es wurden ausgewählte Stellen transkribiert.

(05:01) **Kommentar:** Şirin liest im Buch zum Thema Funktionen.

01 Şirin: m zur bestIMMung der koeffizienten a be ze de entnehm wir dem
02 text vier bedingungen. ERStE bedingung, der graph geht durch
03 te ist gleich drei eins, das heißt, (.) eff von drei ist
04 eins.=

(06:02) **Kommentar:** Şirin liest weiter im Buch.

05 L: wir wissen aber NOCHwas=s=ja net des EINzige was ma wissen.=
06 =SONdern?
07 Şirin: (zweite bedingung) der graph geht durch (te) ist gleich null
08 EINS das heißt eff null ist gleich EINS.

(06:25) **Kommentar:** Şirin liest weiter im Buch.

09 Şirin: ähm bedingung. m dritte bedingung. drei ist lokale
10 MINimumstelle (.) von eff und somit, (.) eff abgeleitet drei
11 ist gleich NULL.
12 L: mhm.
13 Şirin: (.) also siebenunzwanzig a plus sechs be plus ze ist GLEICH
14 null.

(06:59) **Kommentar:** Şirin liest weiter im Buch.

15 Şirin: ähm vierte bedingung, (.) die steigung von EFF an der stelle
16 null is drei. das heißt erste ABLeitung null ist gleich drei.
17 also ZE ist gleich drei. (---) INSGesamt erhalten wir
18 folgendes gleichungs=system? siebenunzwanzig a plus ähm neun
19 be plus drei ze plus de is gleich EINS, de is gleich EINS,
20 siebenunzwanzig a plus () plus ze ist gleich NULL, (.) ze
21 is gleich DREI. (.)löse dir das gleichungssystem SELBST. (.)
22 es ergibt sich, (.) a is gleich ein DRITtel, be is gleich
23 MINus (.) zwei, ze is gleich DREI, de is gleich EINS. (.)

24 folglich lautet die termdharSTELLung von eff (.) eff von ix is
25 gleich ein drittel ix (.) hoch drei minus zwei ix quadrat plus
26 drei ix plus EIN. führe die probe selbst durch, überprüfe
27 dabei dass alle bedingungen des textes (.) erfÜLLt sind.

(10:31) **Kommentar:** Burhan liest die Angabe zu einem Rechenbeispiel aus dem Buch vor.

28 Burhan: der graph einer (.) polynomfunktion EFF von grad zwei besitzt
29 den tiefpunkt zwei minus zwei. Die steigung der tanGENTe an
30 der (.) stelle null beträgt minus drei, ermittle eine ta (.)
31 <<überdeutlich> TERM>darstellung der funktion,

(17:39) **Kommentar:** Sevda beantwortet eine Frage der Lehrkraft während an der Tafel gemeinsam ein Mathematikbeispiel gerechnet wird.

32 L: so. (.) frage an EUCH. (.) wenns euch erinnert. wie bekommt
33 ma=dn von einer funktion die STEIGung. was muss ich=n DA
34 berechnen?=
35 Sevda: =die erste ABLeitung.

(22:24) **Kommentar:** Gül fragt die Lehrkraft zum Vorgang des Rechenbeispiels.

36 Gül: is der vorgang IMmer so?
37 L: bitte?
38 Gül: der VORGang- (-) wie wir das geREchnet ham-
39 L: im prinzip JA.

(25:08) **Kommentar:** Medine liest die Angabe zu einem Mathematikbeispiel vor, welches die SchülerInnen rechnen sollen.

40 Medine: der graph einer polyNOMun äh funktion eff von grad (.) DREI
41 besitzt den hochpunkt h (.) äh null DREI (.) und den
42 wendepunkt be äh eins: eins:. ermittle eine TERMDarstellung
43 der funktion eff. (.) ermittle weiters den TIEFPunkt des
44 graphen von eff und zeichne den GRaphen-
45 (--)
46 Tahira: machts einen UNterschied (-) ob es: (.) hoch oder tiefpunkt
47 is?

(27:23) **Kommentar:** Die Lehrkraft fragt die Klasse zum weiteren Rechenvorgang des Beispiels und Kaina antwortet.

48 L: WAS kann ich da jetzt ausnutzen.
49 Kaina: eff von null is DREI- (.) also können=wir NULL für ix
50 ein[setzen.
51 L: [(richtig) wir können=amal wi=gsogt wieder EINsetzen,

Transkript 5/Aufnahme 4/Audiokanal rechts der Datenerhebung Diplomarbeit Prosenbauer

Aufnahmetag: Donnerstag 17/03/2011
Ort: Islamisches Gymnasium,
Rauchfangkehrergasse 34, 1150 Wien
Dauer der Aufnahme: 1:21:33 Std.
Name der Aufnehmenden: Marina Prosenbauer
Name der Transkribierenden: Marina Prosenbauer
Bezugsnorm: österr. Standard

Kurze Charakterisierung: 7. Klasse, 16¹¹ SuS, Fach: Chemie. Das folgende Transkript enthält ausgewählte Stellen der Interaktion einer 5er-Gruppe: Achmed (arab.), Rahim (arab.), Ünal (türk.), Deniz (türk.) und Cemil (türk., etwas turkmen.). Familiensprachen Türkisch, Arabisch, Persisch und Turkmenisch sind vertreten. Die Sozialform der Doppelstunde sind Gruppenarbeiten. Es wurden ausgewählte Stellen transkribiert.

Kommentar: Nachdem die Lehrkraft die einzelnen Stationen für die Gruppenarbeiten aufgebaut hat, formieren sich die Gruppen um ebendiese Stationen. Transkribiert werden im folgenden Abschnitt die sprachlichen Interaktionen zwischen einer Fünfer-Burschengruppe und deren Kommunikation mit der Lehrkraft. Die Gruppe befindet sich von min. 05:32 bis std. 1:05:20 an der Station, was auch den Transkriptausschnitt betrifft. Die Gruppe ist arabisch-, türkisch- und turkmenischsprachig. Die Schüler der Gruppe sprechen untereinander Deutsch, nur selten in ihren Familiensprachen, da nicht alle fünf die gleichen Sprachen beherrschen.

(05:32) **Kommentar:** Achmed ruft ein paar seiner Mitschüler zur Station sechs.

01 Achmed: <<ruft> (), (-) mach=ma SECHS.>

(06:30) **Kommentar:** Rahim fragt, ob man das Rotkraut, welches Bestandteil des Experiments ist, nachher essen kann.

02 Rahim: ka=ma das dann ESSen?

03 Achmed: ja [glaub SCHON, wenn=mans KOCHT-

04 Ünal: [ja-

05 (3.0)

06 Rahim: isch HASse es wenn jemand=so redet aber keine ahnung hat von

07 (wos) WAS er redet.

(06:48) **Kommentar:** Die Gruppe diskutiert über die Materialien, die sie für das Experiment braucht.

08 Achmed: ja=aber ich NEHM einfach mal alles raus.

09 Rahim: <<überrascht> ohHA, was muss ma ALles hier machen?>

10 Deniz: ()

11 Achmed: heast das is alles GIFT (.) du BAUer.=

12 Rahim: =na und? ich verKAUF das [dann.

13 Ünal: [wieso das (essig) das is nisch

14 giftig.

15 Achmed: <<laut> NATriumcarbonat was weiß=(ich)=WASCHpulver.

16 Rahim: <<laut, lachend> FEUER ha,>
17 Achmed: ((räuspert sich))
18 ()
19 Rahim: <<schmunzelnd zu einem der Gruppe, der mit dem Material auf
20 dem Tisch herumspielt> heast ich schwör dhu whirst heute
21 irgendwas noch kaPUTTmachen.>
22 Cemil: [()]
23 Achmed: [<<laut zur Lehrkraft> gehört das alles zu=der [GRUPpe?>
24 Cemil: [anSTATT d
25 solche sachen da DRAUFzusetzen=so könntest du=das öh öh runter
26 WEGnehmen?
27 Rahim: was? DAS? oder was--=
28 Cemil: =DAS da.
29 L: <<ermahnt die Gruppe> SEID ihr zu fünft.>
30 Cemil: die MAPpe.
31 L: <<ermahnt weiter> ich hab gesAGT (.) drei () zwei bis drei
32 LEUte==>
33 Rahim: <<zur Lehrkraft> =war ne AUSnahme.=>
34 Achmed: <<zur Lehrkraft> =ja sie ham gesagt AUSnahme (gilt) für ALle
35 burschen.>
36 Cemil: <<zu Schüler B> gib das WE=EG. (-) ja (so auch) die MAPpe.
37 L: ja weils ihr BURschen [()]
38 Rahim: [() war (.) vorige woche nicht da-
39 () war nicht DA wir waren zu viert. (--) das war eine
40 AUSnahme.
41 (3.0)
42 Achmed: <<laut zur Gruppe> das sind ALles die gerät oke?>
43 ()
44 L: <<ermahnt die Gruppe weiter> HALlo (.) IHR KÖNnts NICht SO
45 ARbeiten.>
46 Rahim: <<resignierend> oke, (--) ich verLASS euch.>
47 Achmed: na oke ich GEH schon. bleibts.
48 ()
49 Achmed: <<laut> tschau->
50 ()
51 Rahim: komm HER achmed, (--) achmed komm HER,=
52 Achmed: =()
53 Rahim: ER soll gehen. (--) wir sind EH zu fünft.
54 Ünal: ja EH.
55 Rahim: NEI=ein-
56 ()
57 Achmed: <<laut> NEIN sie hat gesagt> ()

58 Rahim: <<zur Lehrkraft> frau fessor () oder NICht? (-) oder
59 müss=ma (weg).>
60 L: <<laut zur Gruppe> (-) aber nicht SO. nicht rund um den TISCH.
61 wenn ihr zu FÜNFT auf einer seite sein könnt dann von MIR aus
62 aber es is sonst (da/gar) kein PLATZ mehr ().>

(08:33) **Kommentar:** Die Gruppe geht nacheinander die einzelnen Arbeitsutensilien durch, welche sie für das Experiment an der Station braucht. Achmed liest nach der Reihe vom Angabebblatt ab.

63 Rahim: MACHma nochmal (.) experiment EINS.
64 Achmed: schau. zweihundertfünfzig milligramm BEcherglas,
65 Ünal: becherGLAS?
66 Achmed: ja BEcherglas. ich glaub das=is DAS da=oder?
67 Ünal: (--) ja.
68 Achmed: oke zweihundertfünfzig MILLigramm? (--) und dann
69 zweihundertfünfzig milligramm ERlen: (.) ERlen (.) meyerkol
70 kolben. (.) eilonmeko=das=s=DAS da-
71 Deniz: ((lacht))
72 Achmed: und dann TRIchter, FILterpapier, ()
73 Ünal: WARte [WARte ()
74 Rahim: [WARte WO is filterpapier?
75 Achmed: (-) TRIchter. was is ein TRIchter?
76 Rahim: DA=a:-
77 Achmed: oke=un=jz- (.) FILterpapier-
78 Rahim: wir HAM kein filter[papier.
79 Ünal: [FILterpapier-
80 ((lachen))
81 Cemil: filterpapier is DAS oder?
82 Rahim: NEIN das [() filterpapier.
83 Achmed: [frau fessor? wir brauchen FILterpapier.
84 L: ja () aber noch nicht JETZT.
85 Achmed: oke KORK (.) KORKring?
86 Rahim: KORKring?
87 Ünal: da. da.
88 Cemil: korkring is DA.
89 Deniz: ja da.
90 Achmed: un dann STREIshhölzer,
91 Rahim: ja HAMma.=
92 Deniz: =HAMma auch.=
93 Achmed: dann spa SPaten,
94 Cemil: SPaten [is das (.) oder?
95 Rahim: [da.

96 ()
 97 Achmed: staTIV?
 98 ()
 99 Achmed: staTIV.
 100 Deniz: staTIV?
 101 Ünal: stativ is DAS.
 102 Rahim: oke das=s staTIV.
 103 Achmed: <<laut, unsicher im Vorlesen> st stativRING,>
 104 Rahim: DAS.
 105 Achmed: oke:-
 106 (6.0)
 107 Achmed: drahtNETZ?
 108 Rahim: DRAHTnetz-
 109 Achmed: BRENNer?
 110 (7.0)
 111 Achmed: BRENNer?
 112 Deniz: BRENNer? (---) was is BRENNer?
 113 Achmed: DA. das (holt sie noch das holt sie noch). (.) oke; (.)
 114 <<unsicher> eproVETtenständer?
 115 Rahim: das=is DAS da,
 116 Achmed: zehn eprulet ep eproVETten,
 117 (--)
 118 Rahim: [oHA-
 119 Ünal: [was sind eproVETten?=
 120 Deniz: =was sind eproVETten?
 121 Achmed: <<laut zur Lehrkraft> frau=ssor was=sind eproVETten;
 122 L: reaGENZgläser [()
 123 Rahim: [DA das sind ()
 124 Achmed: [aSO:::] oke.
 125 Ünal: [aSO:::]
 126 Deniz: [aSO:::]
 127 ()
 128 Achmed: oke MESSer,
 129 ()
 130 Achmed: das is ein MESSer oder?
 131 Rahim: na:n. (-)
 132 Ünal: ja das is ein MESSer.
 133 ()
 134 Achmed: MESSpi (.) MESSpipette? (.) MESSpipette mit ()
 135 Rahim: wir brauchen ein MESSer.

Kommentar: Die Aufzählung wird in dieser Weise weitergeführt.

(11:43) **Kommentar:** Achmed fragt die Lehrkraft etwas.

136 Achmed: oke. (-) könn wir schon ANfangn?

137 L: (--) ja ihr SOLlt sogar schon anfangen.

(11:53) **Kommentar:** Die Lehrkraft erklärt Rahim, wie das Experiment zu beginnen ist.

138 L: da tu dir das ROTkraut r[ein. is EH schon geschnitten ja [also

139 Rahim: [ja oke. [oke

130 L: einfach eins () RAUSnehmen, (.) und der REST steht ansich

141 eh [()

142 Rahim: [oke frau fessorin.

(12:18) **Kommentar:** Diesmal fragt Achmed, ob man das Rotkraut, welches für das Experiment verwendet wird, essen kann.

143 Achmed: kamma das ESsen?

144 Rahim: ja:: SIch:er.

145 Achmed: (-) <<schmunzelnd> das=s ja UHu:rhehe-> (--) wart schau mal

146 DATum. (-) zweitausendZWÖLF.

(13:48) **Kommentar:** Achmed erkundigt sich nach dem Stativ.

147 Achmed: Rahim (.) is das staTIV? (--) was IS stativ?

148 Deniz: das sind eproVETten.=

149 Rahim: =das is staTIV (da/na)?

150 Achmed: aSO::: oke wir müssen das BAUen. ham wir EH schon gemacht.

(14:00) **Kommentar:** Rahim fordert Achmed auf, zu „chillen“, nachdem dieser sehr schnell - offenbar zu schnell für seine Mitschüler - die Anleitung zum weiteren Vorgehen beim Experiment vorliest.

151 Rahim: <<genervt, laut, zu Achmed> CHILL mal->

(17:10) **Kommentar:** Achmed bittet die Lehrkraft um einen Stempel auf seinem Arbeitsplan. Er erklärt, er habe vorige Stunde an der Station mit der Nummer acht gearbeitet.

152 Achmed: <<zur Lehrkraft> frau=fessorin ich brauch hier noch ein

153 STEMpel. (.) ich war nummer ACHT. ich habs VOrige (.) stunde

154 gemacht.>

(20:05) **Kommentar:** Während des Arbeitens ergibt sich ein Gespräch darüber, dass jemand etwas (aus den Aufnahmen ist nicht herauszuhören, um was es sich genau handelt) in den Mund stecken soll.

155 Ünal: <<langsam> komm () steck in den MUND.>

156 ((lachen etwa 3.5 Sekunden lang))

157 ()
158 Rahim: jetzt steck DAS in den mund.
159 Ünal: steck da das in den OASCH. ((lacht))
160 Deniz: STECK das in den (). ((lacht))
161 Achmed: <<laut> SCHIMPfst du?>

(21:39) **Kommentar:** Die Gruppe füllt nun die einzelnen Reagenzien in die Reagenzgläser, wobei zunächst die Reihenfolge abgeklärt wird, in welcher die Reagenzien in die Reagenzgläser gefüllt werden sollen.

162 Achmed: mach=mas nummerIERT- (---) oke da nummer EINS.
163 Rahim: wo IS nummer eins?
164 Deniz: da,
165 Rahim: das IS nicht nummer eins.
166 Deniz: doch-
167 Rahim: s is nummer SECHS.
168 Ünal: daNEben is eins.
169 Achmed: DAS is nummer eins. oke TU was (.) das tu ma in nummer EINS
170 machen-
171 Deniz: was [is DAS?
172 Rahim: [schreib AUF auf einem blatt- (--) is=es EH nicht giftig?

(27:09) **Kommentar:** Es ergibt sich in der Gruppe eine Diskussion darüber, wie die Reagenzien in die Gläser gefüllt werden sollen.

173 Achmed: jetzt müssen wir das REINTun und dann mischen (.) und dann
174 schauen weltsche farbe RAUSkommt.
175 Cemil: bei jeden (.) was REINGeben [oder ()
176 Achmed: [ja: (.) immer dassELbe.
177 Rahim: warte DA muss was rein.
178 Achmed: ()
179 Rahim: <<genervt> wie willst du SONST von dort reintun?>
180 Achmed: <<laut> ja oke das geht AUCh. das=is nur so eine b::lö so ein
181 blödsinn eida;
182 ()
183 Cemil: na mach=mas SO. ich SCHWÖR.

(28:36) **Kommentar:** Die Schüler beobachten die chemische Reaktion, die in einem der Reagenzgläser stattfindet und analysieren.

184 Achmed: oke (.) SCHAUTS- (---) (wir-)=
185 Rahim: <<zur Lehrkraft rufend> =rot is SÄUre oder?=>
186 Achmed: =hol hol DINGS-
187 L: ja rot is SÄUre ().
188 Achmed: sechs.

189 Cemil: wissts ihr WAS was jetzt da,=
190 Achmed: =[das is nummer EINS. das is jetzt DINGS.
191 Rahim: =([) küchenrolle.
192 Achmed: das is jetzt (.) salzsäure wird zu ROTH. (--) is das ROTH?
193 Rahim: nein.
194 Achmed: HELLroth. () [HELLroth.
195 Ünal: [(eher) ROsa (euda)
196 Achmed: ja ROsa.

(30:26) **Kommentar:** Die Gruppenmitglieder diskutieren über die einzelnen Farben der Reagenzien und was die Farben auf das Verhalten schließen lassen.

197 Ünal: woher weiß man ob was n neuTRAL [is?
198 Achmed: [und wa un=wann neuTRAL ist?
199 Rahim: ja, (.) dann is=es WEISS, (.) als: WASser. ganz normAL.
200 Achmed: oke wir sind EH jetzt bei wasser.

(31:21) **Kommentar:** Aufgrund einer Verwechslung von Reagenzien und deren Nummern kommt ein falsches Ergebnis heraus, woraufhin eine Diskussion entsteht, an der auch die Lehrkraft beteiligt ist.

201 L: wieso is das GRÜN gewesen?
202 Rahim: [das is GRÜN?
203 L: [das sollte seids ihr SICHer dass das der ess[ig ()?
204 Achmed: [ja das IS essig.
205 L: WASCHpulver [().
206 Rahim: [<<genervt> das=s nummer FÜNF du tro:ttel.
207 ((seufzt)) du VOLLidiot.
208 Deniz: <<genervt, sich vom Mikrofon wegdrehend> behindert wie ein
209 beHINDertes kind.>
210 Rahim: <<langgezogen, genervt> ich SCHWÖ::R euda:->

(28:31) **Kommentar:** Nachdem die Gruppe die Flüssigkeiten nach Säure, Base und neutralem Verhalten klassifiziert hat, schütten die Burschen alle Flüssigkeiten zusammen.

211 Rahim: <<erstaunt> woah:> du hast eine neue FARbe erfunden. (.)
212 gib=er mal. (-) lass mal.
213 Deniz: warte WARte-
214 Rahim: tu das mit DAS mischen.

Kommentar: Bei min. 39:00 läutet es zur fünf-minütigen Pause. Die Pause dauert bis min. 44:00. Die Gruppe findet sich bei min. 53:33 wieder an der Arbeitsstation ein.

(1:03:06) **Kommentar:** Die Burschengruppe räumt nach der Pause ihre Station auf und wäscht die Utensilien ab.

215 Achmed: <<zur Lehrkraft> wo sollen wir das REINTun;>

216 (2.0)

217 Rahim: <<laut zur Lehrkraft> ALles geordnet. wir sind FERTig.>

Kommentar: Nachdem die Burschengruppe die Station saubergemacht und für die nächste Gruppe aufgeräumt hat, rufen die fünf Burschen die Lehrkraft zu sich um sich den Stempel für das Aufräumen geben zu lassen. Sie werden von der Lehrkraft gelobt (std. 1:04:31). Bei std. 1:05:20 verlassen die fünf Burschen die Station. Das Mikrofon bleibt für den Rest der Stunde unbesetzt, da sich keine weitere Gruppe zum Arbeiten an die Station kommt.

Transkript 6/Aufnahme 4/Audiokanal links der Datenerhebung Diplomarbeit Prosenbauer

Aufnahmetag: Donnerstag 17/03/2011
Ort: Islamisches Gymnasium,
Rauchfangkehrergasse 34, 1150 Wien
Dauer der Aufnahme: 1:21:33 Std.
Name der Aufnehmenden: Marina Prosenbauer
Name der Transkribierenden: Marina Prosenbauer
Bezugsnorm: österr. Standard

Kurze Charakterisierung: 7. Klasse, 16¹¹ SuS, Fach: Chemie. Das Transkript enthält Ausschnitte aus Interaktionen drei verschiedener Gruppen. Die erste 3er-Gruppe besteht aus Gözde (türk.), Pınar (türk.) und Emine (türk.). Die zweite 3er-Gruppe aus Farah (arab.), Laila (pers.) und Hila (arab.). Die dritte 3er-Gruppe aus Nadira (türk., etwas arab.), Betül (türk.) und Zeynep (türk.). Familiensprachen Türkisch, Arabisch, Persisch und Turkmenisch sind vertreten. Die Sozialform der Doppelstunde sind Gruppenarbeiten. Es wurden ausgewählte Stellen transkribiert.

Kommentar: Nachdem die Lehrkraft die einzelnen Stationen für die Gruppenarbeiten aufgebaut hat, formieren sich die Gruppen um ebendiese Stationen. Transkribiert werden im ersten Abschnitt die sprachlichen Interaktionen zwischen einer Dreier-Mädchengruppe und deren Kommunikation mit der Lehrkraft. Die Gruppe befindet sich von min. 07:35 bis min. 30 an der Station, was auch den Transkriptausschnitt betrifft. Die Familiensprache aller drei Mädchen ist Türkisch, sie sprechen untereinander auch Türkisch.

(10:32) **Kommentar:** Gözde baut in einen türkischen Satz/in die türkische Konversation das deutsche Wort „Zitronensäure“ ein. Offenbar geht es um die Utensilien, die die Mädchen für das Experiment benötigen. Möglicherweise lesen die Mädchen die Materialien vom Angabeblatt vor.

(12:28) **Kommentar:** Die Mädchen reden auf Türkisch miteinander, weshalb nicht ersichtlich ist, um was es genau geht. Es fällt der folgende deutsche Satz.

01 Gözde: ich glaub DAS is e:s.

(14:07) **Kommentar:** Auf die Erinnerung seitens der Lehrerin erinnert sich Pınar an die Schutzbrillen, welche die SchülerInnen bei den Experimenten aufsetzen müssen.

02 Pınar: ah SCHUTZbrille ((spricht türkisch)). (2.0) <<leise> das
03 schaut aber nicht SCHÖN aus.>

(14:35) **Kommentar:** Gözde stellt der Lehrkraft eine Frage zum Material.

04 Gözde: <<laut> frau profesSORin? was IS das? (2.5) s=is ein
05 ERlenmeyerkolben irgendwas ge?>

(17:44) **Kommentar:** Schüler-Lehrer-Dialog.

06 Gözde: frau profesSorin? (2.5) <<lauter, genervt> frau profesSorin-
07 L: ja?
08 Gözde: wir ham das nich verSTANDen. () wir ham ein äh-
09 L: ah ihr habts=jetz=da die NATronlauge reingetan.
10 Gözde: [mja:.
11 Pinar: [ja und SALZsäure.
12 L: da DRÜben, (.) was die salzsäure habts ihr AUCH schon
13 reingetan?
14 Pinar: ja.
15 L: (-) WIE denn?
16 (2.0) ((lachen))
17 Emine: () milliliter und dann REIN.
18 L: (---) der plan is dass das TROPfenweise zugegeben wird;
19 Gözde: <<nun verstehend> aso:::>=
20 L: =so lange bis sich da was an der FARbe ändert. (.) wieviel
21 habts=n schon DRINnen?=also es is noch nicht neutralISIERT
22 weil sonst wärs schon ROT geworden.

Kommentar: Bei min. 27:23 wird die Gruppe von der Lehrkraft aufgefordert, die Materialien abzuwaschen und wegzuräumen. Ebenso lobt die Lehrkraft die Gruppe. Im Laufe der min. 30 verlässt die Gruppe die Station.

Etwa bei min. 31 kommt eine neue Dreier-Mädchengruppe zur Arbeitsstation und bleibt bis std. 1:07:00. Der folgende Transkriptabschnitt betrifft die Interaktionen der Mädchen untereinander und mit der Lehrkraft. Die Familiensprachen sind Arabisch und Persisch.

(31:11) **Kommentar:** Die drei Schülerinnen kommen zur Station, wobei Farah die Station offenbar schon kennt, den beiden anderen aber hilft.

23 Farah: nein. (.) wir HAM das schon. (---) das is EH leicht. EH nicht
24 so schwer.
25 Laila: oke dann machen WIRS?
26 (2.0)
27 Farah: brauchts ihr HILfe?

(32:10) **Kommentar:** Es wird die Frage geklärt, was ein Messzylinder ist.

28 Farah: MESSZylinder. was is MESSZylinder?
29 (2.0)
30 Hila: MESSZylinder, (.) was is MESSZylinder frau prfssorin?
31 Farah: DAS=da=[da?
32 L: [das is ein MESSZylinder.

33 Hila: das?
34 Laila: ja.
35 L: DAS da.
36 Farah: DAS da.

(32:52) **Kommentar:** Nachdem die Lehrkraft die SchülerInnen auf das Tragen der Schutzbrillen hinweist, bietet sich Farah an, diese für ihre Gruppe zu holen.

37 Farah: okey. (.) ich bring SCHUTZbrille.

(34:55) **Kommentar:** Hila fragt die Lehrkraft etwas.

38 Hila: frau proFESSor? (-) frau proFESSor? (.) wir müssen ein PAAR
39 tropfen geben. das sind wieVIEL circa so-
40 (10.0)
41 L: habts ihr schon die NATronlauge?
42 Hila: ja wir ham sie schon [DA-
43 L: [ja DAS is die tropfpipette für den
44 indikator und nehmts ein bissl MEHR als ein paar tropfen dass
45 ma die farbe wirklich sehen kann.

Kommentar: Bei min. 39:00 läutet es zur fünf-minütigen Pause. Laila und Hila arbeiten weiter am Experiment.

(40:06) **Kommentar:** Es entsteht ein Schüler-Lehrer-Dialog.

46 Hila: frau proFESSor? (.) es wird an der stelle WEIß aber nicht ROT.
47 L: naja das BRAUCHT noch ein bisschen.
48 (---)
49 Hila: oder ham wir zuviele ()--=
50 L: =neinein (-) das is eGAL. (.) ROT wirts auf jeden fall. (---)
51 na das braucht ein bisschen gedULD. (.) und wenn man dann
52 denkt da pasSIERT gar nix dann auf einmal zack is es rot.

Bei min. 42:50 gehen auch Laila und Hila in die Pause. Die Pause dauert bis min. 44:00. Die Gruppe findet sich im Laufe von min. 52 wieder an der Arbeitsstation ein.

(59:44) **Kommentar:** Hila vergewissert sich bei der Lehrkraft, dass ihre Schlussfolgerung aus dem Ergebnis des Experiments korrekt ist.

53 Hila: frau professor [(.) eine kurze FRAge. () neutralis (.)
54 L: [ja
55 Hila: sation von salzsäure und natronlauge. aso wir ham gemerkt dass
56 die farbe ROT wird und zusammen ergibt das natriumchlorID.

57 L: ja.

(1:01:59) **Kommentar:** Hila liest der Gruppe vor, welches Ergebnis sie für das Experiment notiert hat. Die anderen Mädchen schreiben mit.

58 Hila: ich les es euch VOR. <<liest vor, was sie geschrieben hat> die
59 farbe wird ROT, salzsäure mit natronlauge ergibt natron=>

60 Laila: =warte;

61 Hila: natriumchlorID,

62 Laila: <<liest, was sie aufschreibt> chlorID,>

63 Hila: natriumchlorID, (.) in klammer KOCHsalz, (5.0) wenn die (-)

64 wenn die l (.) flüssigkeit (2.5) verdAMPFT ist, (---)

65 beistrich, (--) bleibt KOCHsalz, (3.0) bleibt KOCHsalz (3.0)

66 üb (-) über (.) beistrich, (2.0) ist ROT, (---) wegen DEN

67 (3.0)lackmus indikatoren.

Kommentar: Die Dreier-Mädchen-Gruppe verlässt nach dem Aufräumen bei std. 1:07:00 die Station.

Bei std. 1:08:30 kommt eine andere Dreier-Mädchengruppe zur Arbeitsstation. Sie bleiben bis zum Ende der Unterrichtsstunde an der Station. Die drei Mädchen haben Türkisch als Familiensprache, wobei ein Mädchen angibt, auch ein wenig Arabisch zu können.

(1:09:13) **Kommentar:** Zu Beginn des Experiments wird die Angabe laut gelesen.

68 Nadira: <<liest Angabe vor> ZIEL des ((überfliegt nuschelnd die
69 Angabe))

70 Betül: gib zu einem () eine SÄUre sodass [()

71 Nadira: [zweihunderfünfzig

72 millili <<langsamer, Silbe für Silbe betonend>

73 erlenmeyerKOLben. (--) MESSzylinder, (--) MESSzylinder,

74 Zeynep: DAS is glaub ich messzylinder.

(1:09:44) **Kommentar:** Schüler-Lehrer-Dialog zum Material.

75 Nadira: <<liest abgehackt vor> oke. (.) miss mit dem MESSzylinder zehn
76 milliliter natronlauge ab und gieße sie in den (-)

77 erlenmeyerKOLben.>

78 Zeynep: <<verbessert> erLENmeyerkolben.> was IS das erlenmeyerkolben?

79 Nadira: ((räuspert sich)) MESSzylinder, MESSzylinder, (---) zehn

80 milli[liter NATronlauge.

81 Betül: [zehn milliliter NATronlauge.

82 Nadira: zehn milliliter [().

83 Betül: [frau prfsSORin?
84 L: ja?
85 Betül: was is: (.) äh (.) [erlenmeyerKOLben?
86 Nadira: [erlenmeyerKOLben?
87 Zeynep: [erlenmeyerKOLben?

(1:13:14) **Kommentar:** Betül wiederholt, was die Lehrkraft gesagt hat.

88 Betül: na (.) wart (.) wir ham EH einige tropfen gemacht aber sie hat
89 gesagt dass es zu WEnig ist. dann hamma noch EINige tropfen
90 gemacht.

Kommentar: Die Lehrkraft fordert die SchülerInnen auf, die Materialien wegzuräumen und beendet somit die Unterrichtsstunde. Die Mikrofone werden ausgeschalten.

Transkript 7/Aufnahme 5/Audiokanal rechts der Datenerhebung Diplomarbeit Prosenbauer

Aufnahmetag: Freitag 18/03/2011
Ort: Islamisches Gymnasium,
Rauchfangkehrergasse 34, 1150 Wien
Dauer der Aufnahme: 41:56 Min.
Name der Aufnehmenden: Marina Prosenbauer
Name der Transkribierenden: Marina Prosenbauer
Bezugsnorm: österr. Standard

Kurze Charakterisierung: 8. Klasse, 15¹¹ SuS, Fach: Chemie, Familiensprachen Türkisch, Französisch und ein tunesischer Dialekt sind vertreten. Es handelt sich um Frontalunterricht mit Lehrer-Schüler-Dialogen, wobei den SchülerInnen erlaubt wird, das Ende der Stunde mit Vorbereitungen zur anstehenden Mathematikschularbeit zuzubringen. Vorliegend handelt es sich um folgende 3er-Gruppe: Mahmut (türk.), Leyla (türk.) und Cemal (türk.). Außerdem beteiligt ist Jamina (franz., tun. Dialekt). Es wurden ausgewählte Stellen transkribiert.

Kommentar: Von den 15 SchülerInnen sind zu Beginn der Stunde nicht alle da, es fehlen einige. In der darauffolgenden Stunde hat die Klasse eine Mathematikschularbeit. Im Folgenden werden Gesprächsausschnitte einer 3er-Gruppe transkribiert, als Familien- bzw. Herkunftssprache geben Mahmut, Leyla und Cemal Türkisch an.

(00:05) **Kommentar:** Mahmut fragt, nachdem die Lehrkraft zur Stundenwiederholung aufgefordert hat, ob sie selbe heute nicht auslassen könnten.

01 Mahmut: <<zur Lehrkraft> kömma nisch heute drauf (.) verZICHTen (.)
02 professor?=
03 L: =nei:n. (--) wir können NICHT darauf verzichten. schau DIE die
04 darauf verzichten die sind jetzt EH nicht da und [(
05 Mahmut: [oke geben
06 sie jetzt JEden plus die DA sind (.) die abwesend sind.
07 L: [()
08 Leyla: [<<schmunzelnd> anwesend meinst du. ()>

Kommentar: Die Lehrkraft erlaubt nun den SchülerInnen, im Skriptum nachzusehen, um die Wiederholung vorzubereiten. Sie geht nun die Anwesenheit durch.

Die Gruppe ist türkischsprachig, Mahmut, Leyla und Cemal sprechen stellenweise Türkisch untereinander.

(06:27) **Kommentar:** Lehrkraft stellt eine Frage, Mahmut beantwortet sie.

09 Mahmut: also bei (.) ALdehyd ham wir (.) also da hamma eine verbindung
10 mit kohlenstoff (.) aber bei keton nischt;
11 L: oja.
12 Leyla: keton. ((seufzt))
13 Mahmut: oDA?

(07:22) **Kommentar:** Die Lehrkraft fragt nach den Eigenschaften von Ketonen.

- 14 Mahmut: sie sind sehr reAKtive stoffe oder?
15 L: ja. warum? ()
16 ((18.0 sek. unverständlich))
17 Mahmut: <<abgehackt> isch=hab nur DAS m isch=hab=mir nur DAS notiert=
18 professor.> [dass=sie SEHER reaktive stoffe=si.]
19 L: [()] aso nur dass
20 sie reaktIV sind;
21 Mahmut: ja genau.

(32:09) **Kommentar:** Mahmut fragt eine Mitschülerin (nicht benannt, da ihre Äußerungen nicht verständlich sind), ob sie ihm ein Wörterbuch borgen kann. Die Antworten des Mädchens können aufgrund der Aussagen Mahmuts etwa rekonstruiert werden.

- 22 Mahmut: he () du hast ein DEUTsches wörterbuch gö? (---) äh kannst
23 dus mir BORgen? (---) jetzt (.) gleich (--) nach der STUNde
24 nach der STUN (-) dingsa (.) irgendein schüler aus der fünf a
25 (.) der braucht ein DEUTschwörterbuch. sch=hab=gesa=sch=kann
26 ihm besorgen. (--) für zwei STUNDen. (3.0) ja::: (-) du
27 bekommst es von MIR zrück nischt von im.

Kommentar: Bei min. 34 kündigt die Lehrkraft an, kein neues Kapitel mehr anfangen zu wollen und bietet den SchülerInnen an, die letzten 10 min. der Stunde zur Vorbereitung auf die anstehende Mathematik-Schularbeit zu nutzen, in die sie sich ohnehin geistig schon vertieft haben. Der Unterricht ist beendet und es entstehen also Gespräche.

Mahmut, Leyla und Cemal sprechen vorwiegend Türkisch miteinander, zwischendurch sagen sie einzelne Wörter (die sich jeweils auf ein Mathematikbeispiel beziehen) auf Deutsch.

Nachdem ich die SchülerInnen nach ihren Sprachen befragt habe, haben sie für sich selbst angemerkt, dass sie die ganze Zeit Türkisch untereinander geredet haben.

(39:34) **Kommentar:** Nachdem ich bei der Gruppe war, um Leyla, Mahmut und Cemal nach ihren Sprachen zu fragen, möchte Jamina, die eine Reihe vor der Gruppe sitze, wissen, worum es ging.

- 28 Leyla: ä welche SPRachen wir sprechen.
29 Mahmut: hättest du GLEISCH alles gesa.
30 (unverständlich für ca. 5.0 sek.)
31 Cemal: das: WOLLT ich sagen aber () weißt=eh [das wird aufgenommen.
32 Mahmut: [(unverständlich für
33 ca. 4.0 sek.) KURdisch kannst.

34 Jamina: KANNST du?
35 (---)
36 Cemal: ja.
37 Jamina: DU kannst?
38 Leyla: <<laut, lachend, überrascht> waha? nein wa. (--) ahaha;>
39 ()
40 Mahmut: er HAT eine kurdische stammung. (.) weißt=du=das nich?
41 ()
42 Leyla: was? WAS (hat=er.)
43 Mahmut: du weißt=das WIRKlich nicht Leyla?
44 Cemal: ich komm aus (-) ostASIEN oke;
45 (2.0)
46 Leyla: <<lachend> ehähähä (.) hähähä.>
47 Mahmut: <<mit Nachdruck> er is ein KURde-
48 (4.5)
49 Mahmut: er kommt (.) er kommt aus NORDira. (---) ja. (2.0) du hast=as
50 auch nicht gewusst Jamina?
51 (unverständlich weil Türkisch für ca. 10.5 sek.)
52 Mahmut: oidi ihr seid (---) ihr seid seit sieben jahren zusammn und
53 (er/ihr/sie) weiß noch immer nich dass () KURde is?
54 (2.0 sek.)
55 Cemal: <<genervt, demotiviert> ja: ich bin ein KURde von mir aus.>
56 (4.0)
57 Mahmut: und ein terrorIST noch.
58 (2.0)
59 Leyla: würd aber (.) ur gut zu ihm PASSen eigentlich ge?
60 (unverständlich ca. 16.0 sek.)
61 Jamina: DU bist kurde nicht ich.
62 Mahmut: er IS nicht kurde.
63 Jamina: dann bist DU kurde (.) und versuchst es ihm anzuhängen.

Kommentar: Die Diskussion darüber, wer nun Kurde ist, geht weiter, allerdings ist nicht mehr verständlich, wer was sagt.

Transkript 8/Aufnahme 5/Audiokanal links der Datenerhebung Diplomarbeit Prosenbauer

Aufnahmetag: Freitag 18/03/2011
Ort: Islamisches Gymnasium,
Rauchfangkehrergasse 34, 1150 Wien
Dauer der Aufnahme: 41:56 Min.
Name der Aufnehmenden: Marina Prosenbauer
Name der Transkribierenden: Marina Prosenbauer
Bezugsnorm: österr. Standard

Kurze Charakterisierung: 8. Klasse, 15¹¹ SuS, Fach: Chemie, Familiensprachen Türkisch, Französisch und ein tunesischer Dialekt sind vertreten. Es handelt sich um Frontalunterricht mit Lehrer-Schüler-Dialogen, wobei den SchülerInnen erlaubt wird, das Ende der Stunde mit Vorbereitungen zur anstehenden Mathematikschularbeit zuzubringen. Im folgenden Transkript ist diese Gruppe SchülerInnen enthalten: Yasemin (türk.), Aylin (türk.) und Aycan. Es wurden ausgewählte Stellen transkribiert.

Kommentar: Von den 15 SchülerInnen sind zu Beginn der Stunde nicht alle da, es fehlen einige. In der darauffolgenden Stunde hat die Klasse eine Mathematikschularbeit. Im Folgenden werden Gesprächsausschnitte einer 3er-Gruppe transkribiert, als Familien- bzw. Herkunftssprache geben Yasemin, Aylin und Sinem Türkisch an.

(00:05) **Kommentar:** Als die Lehrkraft die Anwesenheitsliste durchgeht, befindet sich Aycan nicht im Klassenraum. Yasemin und Aylin klären die Situation.

01 L: Eljesa ()
02 Yasemin: sie=st- DOCH (.) sie ist hier (.) also (.) ihre
03 [TASche ist hier.
04 Aylin: [sie ist eh hier aber sie ist-
05 L: [Eljesa ist hier;
06 Aylin: ich glaub sie ist ihre [Sachen HOLEN gegangen.
07 Aycan: [ein paar leute sind ihre Sachen holen
08 gegangen.

Kommentar: Yasemin, Aylin und Sinem sprechen untereinander sehr häufig Türkisch.

Kommentar: Bei min. 34 kündigt die Lehrkraft an, kein neues Kapitel mehr anfangen zu wollen und bietet den SchülerInnen an, die letzten 10 min. der Stunde zur Vorbereitung auf die anstehende Mathematik-Schularbeit zu nutzen, in die sie sich ohnehin geistig schon vertieft haben. Der Unterricht ist beendet und es entstehen also Gespräche.

Yasemin, Aylin und Sinem sprechen untereinander größtenteils Türkisch.

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Sprachgebrauch von Jugendlichen in der heutigen Migrationsgesellschaft in Hinblick auf die verschiedenen Register und Varietäten, welche die jungen Menschen in bestimmten Kontexten und unterschiedlichen Gesprächspartnern gegenüber verwenden. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Betrachtung von ethnolektalem Sprachgebrauch bei den Jugendlichen und dessen Funktion. Im Zuge einer empirischen Untersuchung wurden Interaktionen von SchülerInnen während des Unterrichts im Islamischen Gymnasium aufgenommen und nach ethnolektalen Merkmalen analysiert.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Marina Prosenbauer
Geburtsdatum: 01.03.1987
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig

Anschrift: Kaiser-Ebersdorfer-Straße 72/2/8
1110 Wien
Mobiltelefon: 0699/11861334
E-mail: marina@prosenbauer.com



Ausbildung

2005 - 2011 | Lehramtsstudium Spanisch und Deutsch
Studienplanschwerpunkt Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

1997 - 2005 | BG 11, Geringergasse 2, 1110 Wien
Reifeprüfung mit sehr gutem Erfolg

Sprachkenntnisse

Deutsch | Muttersprache
Spanisch | fließend in Wort und Schrift
Englisch | fließend in Wort und Schrift
Französisch | Grundkenntnisse in Wort, fließend in Schrift
Portugiesisch | Grundkenntnisse

Sprachaufenthalte / Sprachkurse

2008, Juli - Sept | Santiago de Chile, Chile

2004, Mai | Dublin, Irland

Skikurse

2011, März | als Begleitskilehrerin in St. Sebastian bei Mariazell, Steiermark
mit BG/BRG/WISKU 11, Geringergasse 2, 1110 Wien

Unterrichtserfahrung

Schuljahr 2011/12 | Sondervertragliche Lehrtätigkeit am BG/RG/ORG 20,
Karajangasse 14, 1200 Wien

Zusätzliche Qualifikationen

Ausbildung zur Begleitperson für Skilauf bei Wintersportwochen, Präsentationsseminar,
Kommunikationsseminar

Interessen

Literatur, Fremdsprachen, Reisen, Skifahren, Wandern, Mountainbiking, Fitness,
Musik (auch aktiv), Zeichnen, Bildende Kunst