



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Jugendsprache im Blickfeld der Forschung. Aktuelle
Aspekte der Jugendsprachforschung“

verfasst von / submitted by

Mag. Samantha Lieber

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Geschichte,
Sozialkunde, Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Franz Patocka

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Die Entwicklung der Jugendsprachforschung – ein Überblick.....	3
3. Erforschung jugendsprachlicher Merkmale	10
3.1. Einführungsliteratur zur Jugendsprache	10
3.2. Forschung im Bereich der Lexik	15
3.2.1. Untersuchungen aus Deutschland	15
3.2.2. Untersuchungen aus Österreich	26
3.3. Forschung im Bereich der Phraseologie.....	30
3.3.1. Untersuchungen aus Deutschland	30
3.3.2. Untersuchung aus Österreich	33
3.4. Forschung im Bereich der Grammatik	34
3.4.1. Untersuchungen aus Deutschland	34
3.4.2. Untersuchungen aus Österreich	39
3.5. Forschung im Bereich der Pragmatik.....	43
4. Erforschung von Jugendsprache in sozialen Medien anhand der Beispiele Facebook und WhatsApp.....	57
4.1. Begriffsdefinitionen.....	57
4.1.1. Facebook	57
4.1.2. WhatsApp.....	58
4.2. Forschung im Bereich der Lexik	60
4.2.1. Untersuchungen aus Deutschland	60
4.2.2. Untersuchungen aus der Schweiz	64
4.3. Forschung im Bereich der Orthografie.....	70
4.3.1. Untersuchungen aus Deutschland	70
4.3.2. Untersuchungen aus der Schweiz	74

4.4.	Forschung im Bereich der Grammatik.....	75
4.4.1.	Untersuchungen aus Deutschland.....	75
4.4.2.	Untersuchungen aus der Schweiz.....	77
4.5.	Forschung im Bereich der graphostilistischen Mittel.....	80
4.5.1.	Untersuchungen aus Deutschland.....	80
4.5.2.	Untersuchungen aus der Schweiz.....	93
5.	Fazit und Ausblick.....	96
	Danksagung.....	100
	Abkürzungsverzeichnis.....	101
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	102
	Abbildungen.....	102
	Tabellen.....	104
	Quellenverzeichnis.....	105
	Literatur.....	105
	Internet.....	110
	Anhang.....	114
	Abstract.....	114

1. Einleitung

Für das Verfassen der vorliegenden Diplomarbeit liegt das Interesse insbesondere darin, dass Jugendsprache eine Sprachvarietät ist, die Menschen beinahe überall begegnet, sei es auf der Straße, im Park oder natürlich in der Schule. Viele Forscherinnen und Forscher wollten bereits in den 1980er Jahren der Frage nachgehen, ob die Sprache der Jugendlichen überhaupt eigene Merkmale aufweise, und man kam zur Erkenntnis, dass eine linguistische Jugendsprachforschung noch ausstehe. Seitdem machte die Jugendsprachforschung einige Entwicklungen durch, allem voran in Deutschland, aber auch in anderen Ländern innerhalb und außerhalb Europas (vgl. Neuland 2008: 22).

In dieser Arbeit sollen ebendiese Entwicklungen aufgegriffen werden, wobei der Fokus auf der Jugendsprachforschung der Jahre 2008 bis 2018 liegt. Aspekte, die für diesen Forschungsbereich nach wie vor von Bedeutung sind, sind unter anderem, welche (sprachlichen) Merkmale Jugendsprachen aufweisen (vgl. u.a. die Arbeiten von Neuland ab 2008; Jashari 2010; Baradaranossadat 2011; Dittmar 2013; Könning 2015, 2018; Lenzhofer/Ziegler 2016 oder Lenzhofer 2018) und wie Jugendliche in den sozialen Medien kommunizieren (vgl. u.a. Brommer/Dürscheid 2010; Dürscheid 2011; Spiegel 2012; Dürscheid/Frick 2016; Hug/Wyss 2016 oder Androutsopoulos 2018). Da genau diese Schwerpunkte in dieser Arbeit von Relevanz sind, soll nun folgenden zwei Fragestellungen nachgegangen werden:

1. Welche allgemeinen Merkmale von Jugendsprache wurden in den Jahren 2008 bis 2018 in der Jugendsprachforschung untersucht?
2. Welche Charakteristika von Jugendsprache im Bereich der sozialen Medien wurden in den Jahren 2008 bis 2018 in der Jugendsprachforschung analysiert?

Dabei wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

1. Die Merkmale von Jugendsprache in der mündlichen Kommunikation sind nach wie vor für die Jugendsprachforschung von Interesse.
2. Gerade weil Social Media vermutlich zu den wichtigsten Kommunikationsformen Jugendlicher gehören, sind diese für die Jugendsprachforschung von Bedeutung, weshalb die Publikationen hierzu boomen.

Zunächst soll in Kapitel 2 ein kurzer Überblick über die Entwicklung der Jugendsprachforschung gegeben werden. Diese soll von den Anfängen bis zur Gegenwart dargestellt werden, wobei auch die Entstehung der Soziolinguistik in den Blick genommen wird.

Den ersten Hauptteil der Arbeit bildet dann Kapitel 3, in dem es um die Erforschung jugendsprachlicher Merkmale in der mündlichen Kommunikation geht. In Kapitel 3.1 wird zuerst auf die Einführungsliteratur von Eva Neuland (2008) sowie Biere (2014, 2015) Bezug genommen. Anschließend folgen die Forschungsschwerpunkte aus dem Bereich der Lexik (Kap. 3.2), der Phraseologie (Kap. 3.3), der Grammatik, wobei hier insbesondere der Wegfall der Präpositionen ins Blickfeld rückt (Kap. 3.4), und der Pragmatik, vor allem des Lästerns (Kap. 3.5). Darüber hinaus werden die Kapitel 3.2 bis 3.4 in Untersuchungen aus Deutschland sowie Österreich untergliedert. Für Kapitel 3.5 konnten lediglich Forschungen aus Deutschland gefunden werden, weshalb hier keine Unterteilung vorgenommen werden kann.

In Kapitel 4, das den zweiten Hauptteil der Arbeit ausmacht, wird die Erforschung von Jugendsprache in der schriftlichen Kommunikation in den sozialen Medien beschrieben. Vor allem die Netzwerke Facebook und WhatsApp, die in den Kapiteln 4.1.1 und 4.1.2 definiert werden, sollen hervorgehoben werden. Allerdings gibt es bislang noch wenig Literatur dazu, in der sich die Forscherinnen und Forscher explizit mit der Jugendsprache auseinandersetzen, weshalb hin und wieder auch Untersuchungen der Sprache in SMS (und teilweise auf Twitter) im Vordergrund stehen. Forschungsschwerpunkte, die in diesem Kapitel von Bedeutung sind, sind jene aus dem Bereich der Lexik (Kap. 4.2), der Orthografie (Kap. 4.3), der Grammatik (Kap. 5.5) und der graphostilistischen Mittel (Kap. 4.5). Wie in Kapitel 3 wird in diesem ebenfalls eine Unterteilung vorgenommen, doch hier in Untersuchungen aus Deutschland und aus der Schweiz.

Zuletzt sollen in Kapitel 5 die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und es soll ein Ausblick gegeben werden, was im Gebiet der Jugendsprache hinsichtlich der Merkmale in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation in den sozialen Medien überdies erforscht werden könnte.

Ziel der Diplomarbeit ist es, die zur Verfügung stehende Literatur darzulegen, kritisch zu beleuchten und in diesem Zusammenhang die oben erwähnten Hypothesen zu überprüfen. Als Hilfe dienen eben jene Quellen, die zwischen 2008 und 2018 publiziert wurden.

2. Die Entwicklung der Jugendsprachforschung – ein Überblick

Jugendsprache gab es schon immer und sie ist keinesfalls etwas komplett Neues, dennoch wurde bis ins 20. Jahrhundert hinein der Begriff „Jugendsprache“ nicht verwendet. Viel eher wurden Ausdrücke wie „Studentensprache“, „Sprache der akademischen Jugend“ – es muss betont werden, dass es sich hier ausschließlich um männliche Studierende handelte und nicht-akademische Jugendliche kaum berücksichtigt wurden – oder „Schülersprache“ herangezogen (vgl. Ehrhardt 2008: 253; Neuland 2008: 26; Biere 2014: 110; Biere 2015: 112-113).

Historische Dokumente, insbesondere Wörterbücher, über die Studentensprache gibt es seit ca. zwei Jahrhunderten, doch – wie bereits erwähnt – wurde bloß die Sprache eines Standes, nämlich des gebildeten, die Sprache einer Generation und vor allem nur eines Geschlechts, des männlichen, untersucht (vgl. Schubert 2009: 15; Neuland 2016b: 17). Mitte des 18. Jahrhunderts konnten erste Belege darüber gesammelt werden, dass regionale und gruppenspezifische Faktoren jugendliche (ausschließlich männliche) Sprechweisen beeinflussen, Ende des 19. Jahrhunderts wurden erstmals Einflüsse der Studenten- auf die Standardsprache bemerkt (vgl. Schubert 2009: 15-16).

Um die Entwicklung der Jugendsprachforschung im deutschsprachigen Raum besser nachvollziehen zu können, ist es auch nötig, einen Blick auf die Entstehung des Fachbereichs der Soziolinguistik zu werfen. Laut Neuland (2016a: 9) könnten die 1960er Jahre als Beginn der Soziolinguistik in Deutschland bezeichnet werden. Als Gründe für diese Entwicklung werden einerseits fach- und andererseits bildungspolitische genannt. Es sei aus fachpolitischer Perspektive bemängelt worden, dass in der Germanistik die Vergangenheit nicht aufgearbeitet und aufgrund dessen ein „[...] Gegenwarts- und Gesellschaftsbezug des Faches [...]“ (Neuland 2016a: 10) in Zusammenhang mit einer „[...] empirischen Fundierung und Praxisrelevanz [...]“ (Neuland 2016a: 10) gefordert worden sei. Aus bildungspolitischer Perspektive sei von Seiten der soziolinguistischen Forscherinnen und Forscher Lösungsvorschläge, um Probleme aus den Bereichen Schule und Erziehung zu beheben, angeboten worden (vgl. Neuland 2016a: 10).

Vier Phasen (vgl. Neuland 2016a: 11) spielen bei der Entwicklung der germanistischen Soziolinguistik eine Rolle:

1. die vorsoziolinguistische Phase,
2. die Konstitutionsphase (ca. um 1965),
3. die Konsolidierungsphase (ab ca. 1980), bei der die Forschungsfelder – „[...] v.a. Sprachgebrauch und Geschlecht, Sprachgebrauch und Migration, Sprachgebrauch in der Stadt, Sprachgebrauch in West- und Ostdeutschland [...]“ (Neuland 2016a: 11) – ausgeweitet wurden, neue Methoden – „[...] korrelative und funktionale Studien, Einzelfallanalysen [...]“ (Neuland 2016a: 11) – hinzukamen und „[...] Formen wissenschaftlicher Institutionalisierung [...]“ entstanden, sowie
4. aktuelle und zukünftige Entwicklungen (ab ca. 2000), insbesondere „[...] im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung, Sozialdialektologie, Spracheinstellungsforschung, Jugendsprachforschung, Höflichkeitsforschung und in medienlinguistischen Fragestellungen [...]“ (Neuland 2016a: 11).

Es kann demnach gesehen werden, dass sich die Jugendsprachforschung aus der Soziolinguistik entwickelte, was unter anderem mit gesellschaftlichen Umbrüchen und Problemen zu tun hat. „Dazu gehören ab der Mitte des vergangenen Jahrhunderts v.a. Bildungskrisen, Protest- und Frauenbewegungen, Migrationswellen, Entwicklungen alternativer Szenen und Jugendrevolten [...]“ (Neuland 2016a: 11; siehe auch Biere 2014: 120-121; Biere 2015: 124-126).

In der Nachkriegszeit Ende der 1950er Jahre kam es dann vermehrt zu einer Sprachkritik (vgl. Ehrhardt 2008: 254; Schubert 2009: 16).

Begriffe wie ‚Halbstarke-Chinesisch‘ und ‚Teenager-Jargon‘ etablieren sich unter den Kritikern, welche die herrschenden Sprachnormen durch die jugendlichen Sprecher missachtet und bedroht sahen. Erstmals wird hier das Verhältnis von Jugend und ihrer Sprache in Opposition zu bestehenden gesellschaftlichen und sprachlichen Normen der Erwachsenenwelt betrachtet [...] (Schubert 2009: 16).

Eine solche Kritik fand übrigens ebenso im Zuge der Untersuchungen zum sogenannten „Gastarbeiterdeutsch“ in den frühen 1970er Jahren statt: Man befürchtete, dass die deutsche Sprache aufgrund der Einflüsse des „Türken- oder Russendeutsch“, das von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesprochen wurde, „bedroht“ wäre und es zu sprachlichen Vereinfachungen und Reduktionen kommen würde (vgl. Neuland 2016a: 21-22).

Forschungen zur Schülersprache gab es dann ab den 1960er und 1970er Jahren (vgl. Grünewald 2016: 56; Neuland 2016a: 10; Neuland 2016b: 19-20), wobei es thematisch eher um „[...] Norm, Variation und Sprachwandel [...]“ (Neuland 2016a: 10) ging. In diesem Zusammenhang wird von Neuland (2016b: 19-20) der Forscher Heinz Küpper erwähnt, der

sich in der Zeitschrift „Der Sprachwart“ mit der Schülersprache auseinandersetzte (vgl. Küpper H. 1961) und mit seiner Frau 1972 ein Lexikon zum Schülerdeutsch erstellte (vgl. Küpper H./Küpper M. 1972). Darin finden sich zum Beispiel Begriffe wie *abflaschen* für *jemanden ohrfeigen* (vgl. Küpper H./Küpper M. 1972: 9), *Katzenauge* für die schlechteste Schülerin bzw. den schlechtesten Schüler in der Klasse (vgl. Küpper H./Küpper M. 1972: 63) oder *Scheibe* für einen Treffpunkt oder eine Schallplatte (vgl. Küpper H./Küpper M. 1972: 101).

1977 widmete sich Heinz Küpper dem Schülerwortschatz aus den Jahren 1973 und 1974, den er in folgende Kategorien unterteilte:

1. Schule und Lehrer: Hier nennt er unter anderem Ausdrücke wie *Zelle* oder *Gummizelle* für das Klassenzimmer, *Käsestunden* für langweilige Unterrichtsstunden oder *Pauker* für den Lehrer (vgl. Küpper H. 1977: 319).
2. Lernen: Wörter wie *pauken* und *büffeln* scheinen schon 1973/74 beliebt gewesen zu sein, aber auch *Zitterübungen* für *Schularbeiten* bzw. *Hausübungen*, *Augenmuskelttraining* für das Abschreiben eines Textes der daneben sitzenden Person oder *Selbsthilfe* für *austricksen* finden sich in dieser Kategorie (vgl. Küpper H. 1977: 320-321).
3. Autorität: Die Eltern seien laut Autor beispielsweise als *die Alten* bezeichnet worden, was vermutlich heute noch gang und gäbe ist, aber ebenfalls Begriffe wie *Riesensaurier* und *Friedhofsgemüse* seien zum Einsatz gekommen (vgl. Küpper H. 1977: 322).
4. Gruppe: Laut Heinz Küpper (1977: 324) würden sich die Jugendlichen, zumindest zur damaligen Zeit, *Clique*, *Rudel*, *Rotte*, *Kommune* oder *Verein* nennen, lerneifrige Schülerinnen und Schüler würden als *Streberleiche*, Klassenschlechte zum Beispiel als *Klein-Doofi* tituiert werden (vgl. Küpper H. 1977: 324-325).
5. Englisches Schülerdeutsch: In dieser Kategorie werden Anglizismen wie *stressmakers* für Schulnoten, *holidays* bzw. *time-out* für Ferien oder *oldies* für Erwachsene erwähnt (vgl. Küpper H. 1977: 326-327).
6. Ferien und Freizeit: Darunter fallen vor allem Ausdrücke aus dem Bereich der Musik, unter anderem *Krachmacher* bzw. *Trommelfellverletzer* für Musikinstrumente, *Underground-Fete* für eine Party oder Negativ-Bewertungen für Schlagersängerinnen und -sänger wie *Jauler*, *Heuler*, *Schmalzler* oder *Quäker* (vgl. Küpper H. 1977: 327-328).

Man ging demnach davon aus, dass die Schülersprache eine rein homogene wäre, es einen themengebundenen Sonderwortschatz gäbe und das Sammeln von Einzelbelegen auf die Allgemeinheit übertragbar wäre. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik fehlte jedoch und es wurde kritisiert, dass man sich in der Jugendsprachforschung ausschließlich mit der Lexikografie beschäftige (vgl. Schubert 2009: 16; Neuland 2016b: 19-20) und „[...] darin [in der Erstellung von Wörterbüchern, Anm. Verf.ⁱⁿ] allenfalls eine Karikatur des Gegenstandes gezeichnet wird [...]“ (Ehrhardt 2008: 254). Später konnte festgestellt werden, dass Jugendsprachen nicht homogen, sondern

[...] je nach spezifischer Jugendkultur sehr ausdifferenziert sind. Jugendsprachen stellen kein eigenständiges sprachliches System dar, sondern sind als Bündel mehr oder weniger exklusiver Merkmale zu verstehen [...]. Sie sind dabei gebunden an eine altersspezifisch bestimmte Phase, ohne dass jedoch die Grenze dieser Phase genau definiert werden kann [...] (Grünwald 2016: 56).

Die nachfolgende Grafik soll dies deutlich machen:

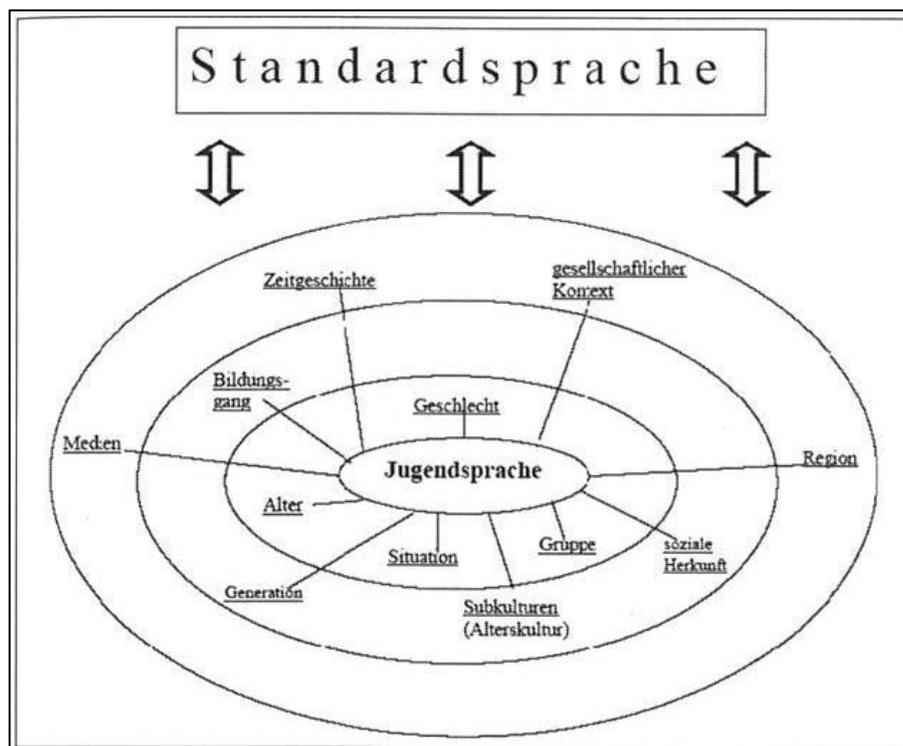


Abbildung 1: Jugendsprache als Variationsspektrum (nach Neuland 2016b: 27)

Es kann in Abbildung 1 gesehen werden, dass die Jugendsprache von verschiedenen (sozio-linguistischen) Faktoren beeinflusst wird, von manchen mehr, von manchen weniger, was in den jeweiligen Fällen zu überprüfen ist. Bedeutende Rahmenbedingungen würden laut Neuland (2016b: 26) die Elemente „Zeitgeschichte“, „gesellschaftlicher Kontext“, „Region“

und „Medien“ bilden. Allerdings betont sie, dass die „[...] variationsauslösenden Faktoren [...] hier ungeordnet und ungewichtet dargestellt [werden] [...]“ (Neuland 2016b: 27). Ein weiteres Modell soll die Vielschichtigkeit von Jugendsprachen nochmals hervorheben:

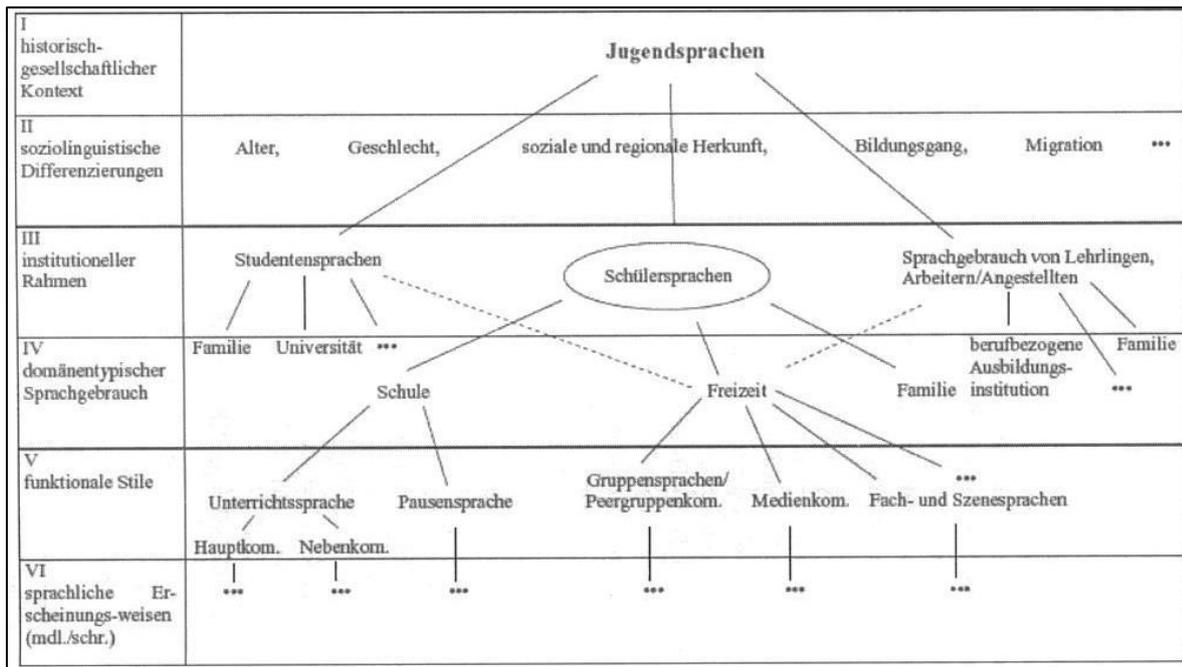


Abbildung 2: Klassifikationsmodell von Jugendsprachen (nach Neuland 2016b: 32)

Bei der soziolinguistischen Differenzierung etwa fällt der Begriff „Bildungsgang“ auf, denn hier empfehle es sich laut Neuland (2016b: 30), zu untersuchen, welche Schulformen besucht werden würden. Außerdem solle der Migrationshintergrund bei der Analyse mitberücksichtigt werden. Im Hinblick auf den institutionellen Rahmen könnten Schüler- und Studentensprachen mit Lehrlings-, Arbeiter- und Angestelltensprachen verglichen werden. Darüber hinaus könne erforscht werden, ob in der Schule, Familie bzw. Freizeit eine jeweils andere Sprache gesprochen werde und wann welcher funktionale Stil zur Anwendung komme. Zum Schluss solle zwischen mündlichen und schriftlichen Erscheinungsweisen differenziert werden (vgl. Neuland 2016b: 29-31).

So können unterschieden werden: z.B. spezifische Textsorten der Nebenkommunikation im Unterricht (Schülerbriefchen) oder der Medienkommunikation (SMS, Chats), ebenso je typische kommunikative Handlungsmuster der Pausen- und Freizeitkommunikation, z.B. das Lästern, Frotzeln, Dissen, Anmachen sowie spezifische lexikalische Register, Wortbildungstypen oder auch Partikeln. Natürlich sind hier Mehrfachzuordnungen möglich, denn solche Erscheinungsformen können im Rahmen von Pausengesprächen auf dem Schulhof oder in Szenetreffs sowie innerhalb von Medienkommunikation stattfinden [...] (Neuland 2016b: 31).

Um zur Jugendsprachforschung zurückzukommen: Diese erreichte schließlich in den 1980er Jahren ihren Höhepunkt. Auslöser hierfür waren unter anderem die bereits erwähnten Jugendrevolten um Selbstständigkeit und Unabhängigkeit und die Diskussion „[...] über die Verweigerungshaltung und vermeintliche „Dialogunfähigkeit“ der Jugend [...]“ (Neuland 2016b: 21), die auch „Null-Bock-Generation“ genannt wurde (vgl. Neuland 2016a: 23). Man bemühte sich ab diesem Zeitpunkt darum, wissenschaftlich fundiert zu arbeiten und es entwickelten sich verschiedenste Forschungsrichtungen und -schwerpunkte (vgl. Ehrhardt 2008: 254; Neuland 2008: 32-33; Neuland 2016b: 21-22):

1. **Pragmatik der Jugendsprache:** Hier rückten insbesondere „[...] Begrüßungs- und Anredeformen, Gesprächspartikel, Verstärkungswörter [...]“ (Neuland 2016b: 22) ins Blickfeld der Forschung. Zu nennen ist an dieser Stelle das 1986 erschienene Werk „Jugend und ihre Sprache. Darstellung – Materialien – Kritik“ von Helmut Henne.
2. **Lexikografie der Jugendsprache:** Die Erstellung von Wörterbüchern und Dokumenten, um etwa Redewendungen und Sprüche Jugendlicher zusammenzutragen, gibt es schon lange, allerdings ging man eben davon aus, dass die Jugendsprache homogen wäre.
3. **Grammatik der Jugendsprache:** Eine detaillierte Beschreibung der grammatikalischen Phänomene der Jugendsprache nahm unter anderem Jannis Androutsopoulos in seinem 1998 veröffentlichten Werk „Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen“ vor. Er widmete sich darin der Morphologie, Phrasologie, Syntax und Lexik der Jugendsprache.
4. **Ethnografie der Jugendsprache:** Die Ethnografie der Jugendsprache wurde zum Beispiel von Schwitalla (1986, 1988) sowie Nothdurft/Schwitalla (1995) analysiert.

Ab den späten 1980er und in den 1990er Jahren kamen als Forschungsschwerpunkt Sprechstilanalysen hinzu, bei denen von bestimmten Situationen in der Gruppenkommunikation ausgegangen und Bezug „[...] auf den je spezifischen Erfahrungshintergrund zur Erklärung der Besonderheiten des Gruppenstils [...]“ (Neuland 2016b: 22) genommen wird. Das Konzept der sogenannten „Bricolage“ oder „Sprachstil-Bastelei“ spielt in diesem Zusammenhang ebenfalls eine Rolle, wobei unter anderem auf den Mediengebrauch der Jugendlichen eingegangen wird (vgl. Neuland 2008: 34; Neuland 2016b: 22-23). Zu nennen sind hier die Forschungsarbeiten von Kohl/Ludewigt/Schlobinski (1993) und Schlobinski/Schmid (1996).

Seit den 1990er Jahren setzte sich zudem das Konzept einer kulturanalytischen Jugendsprachforschung durch, für das folgende Begebenheiten von Bedeutung sind:

Im Unterschied zu den früheren Forschungsansätzen wird weder von einem homogenen *Jugendbegriff* mit dem entscheidenden Bestimmungsstück von Alter oder Generation ausgegangen, noch wird wie in einem Großteil der aktuellen Forschungen *Jugendsprache* als ein Mittel von Gruppenkommunikation angesehen. Ausgehend von einem sozio-kulturell differenzierten Jugendbegriff und einem mehrdimensionalen Variationsspektrum jugendlicher Sprachstile werden dagegen die Wechselbeziehungen zu den Konventionen der Standardsprache sowie zu je anderen sozio-kulturellen Sprachstilen analysiert. Zudem versucht die kulturanalytische Betrachtungsweise die Verarbeitung von Sprach- und Kulturerfahrungen im Sprachbewusstsein der Jugendlichen einzubeziehen [...] (Neuland 2016b: 24).

Es konnte darüber hinaus beobachtet werden, „[...] dass eine sprecherbezogene, soziolinguistische Betrachtungsweise dem Phänomen der Jugendsprachen eher gerecht wird als eine sprachsystembezogene [...]“ (Neuland 2016b: 25).

Seit den 2000er Jahren gibt es schließlich Analysen zum Mediengebrauch Jugendlicher. „Diese Studien erweitern das Gegenstandsfeld der Jugendsprachen um den Bereich der schriftlich basierten Kommunikation in neuen Medien, vor allem der Chatkommunikation Jugendlicher [...]“ (Neuland 2016b: 23). Dabei konnte festgestellt werden, dass es Überschneidungen zwischen der schriftlichen und mündlichen Kommunikation gibt. Untersucht werden außerdem „[...] jugendtypische und regionaltypische Erscheinungsweisen [...]“ (Neuland 2016b: 23), etwa von Dürscheid (2003, 2006), Androutsopoulos (2003) und Brommer/Dürscheid/Wagner (2010).

Es kann also festgehalten werden, dass die Jugendsprachforschung zwar eine lange Tradition hat, aber erst seit den 1980er Jahren versucht wird, wissenschaftlich zu arbeiten. Jugendsprachen zu analysieren, erweist sich nach wie vor als Schwierigkeit, denn jugendsprachliche Phänomene wandeln sich rapide und sind demnach auch schnell veraltet. Des Weiteren kann nicht von bloß einer Jugendsprache die Rede sein, da sie heterogen ist und von vielen Faktoren beeinflusst wird (vgl. Baradaranossadat 2011: 24-25; Neuland 2016a: 13). Neuland (2016b: 23) bemerkt zuletzt, dass in etlichen Bereichen weiterhin Forschungsbedarf bestehe, etwa inwiefern sich zeitgebundene Jugendsprachen verändern bzw. ob sie gleich bleiben würden, ob es je nach Generation sprachliche Besonderheiten gebe, inwiefern soziokulturelle Aspekte Einflüsse auf die Jugendsprache hätten und welche regionalen Unterschiede es gebe.

3. Erforschung jugendsprachlicher Merkmale

In diesem Kapitel soll einerseits auf die Einführungsliteratur zur Jugendsprache (Kap. 3.1), insbesondere auf jene von Neuland (2008), und andererseits auf die Erforschung jugendsprachlicher Merkmale Bezug genommen werden, wobei vier Bereiche hervorgehoben werden sollen: die Lexik (Kap. 3.2), Phraseologie (Kap. 3.3), Grammatik (Kap. 3.4) und Pragmatik (Kap. 3.5).

3.1. Einführungsliteratur zur Jugendsprache

Als eine Koryphäe auf dem Gebiet der Jugendsprache kann wohl Eva Neuland, die seit den 1980er Jahren in der Jugendsprachforschung tätig ist (vgl. Gerdes 2013: 9), bezeichnet werden. Im Jahr 2008 erschien ihr Werk „Jugendsprache. Eine Einführung“. Darin gibt sie den Leserinnen und Lesern einen detaillierten Einblick in die Thematik, angefangen bei der Jugendsprachforschung bis hin zu jugendsprachlichen Merkmalen und Jugendsprachen in Schule und Unterricht, wobei in diesem Unterkapitel lediglich auf die Charakteristika eingegangen werden soll. Hierzu bemerkt Neuland (2008: 133-134):

Heute herrschen insbesondere die „Freizeitkulturen“ mit der Betonung auf Erlebnis und Genuss, vor allem in Form von Musik- und Modestilen vor (z. B. Punk, Techno, Hip Hop). Auch von Sport- und Freizeitaktivitäten wie Skateboard- und Snowboardfahren gehen sprachprägende Wirkungen aus, ebenso wie von künstlerischen Aktivitäten (z. B. *sprayen, taggen, wri-ten*). Die heutigen jugendkulturellen Szenen zeichnen sich durch ein spezifisches Repertoire der Musik- und Tanzstile aus (z. B. *jammen, bängen, stage diving*) bis hin zu typischen Begrüßungs- und Anredeformen mit sozialer Distinktionsfunktion z. B. zwischen der Hip-Hop- (z. B. *Yo HipHop-Freaks*) und Techno-Szene (z. B. *Hi, Party-People, Hallo Sympartysanten*).

In diesen Beispielen falle vor allem die häufige Verwendung von Anglizismen unter Jugendlichen auf, was mit den Jugendszenen im anglo-amerikanischen Raum zu tun haben könne. Darüber hinaus seien Jugendliche ebenfalls „[...] Sprachexperten für Mode (z. B. *dreadlocks, chucks, docs, rap-hat, hoody*), Medien und Musik [...]“ (Neuland 2008: 134). Die Nutzung neuer Medien – Neuland nennt in diesem Zusammenhang lediglich Chats und die Gästebuch-Kommunikation, an späterer Stelle auch SMS und E-Mail – trage zusätzlich dazu bei, dass neues Vokabular in die Jugendsprachen aufgenommen werde (vgl. Neuland 2008: 134).

Ein Projekt, das die Autorin besonders hervorhebt, da sie dieses leitete, ist das Wuppertaler DFG-Projekt „Jugendsprache und Standardsprache – Sprachgebrauch und Spracheinstellungen Jugendlicher in Deutschland“, das von 1999 bis 2003 mit etwa 1.200 Jugendlichen in

neun verschiedenen deutschen Bundesländern durchgeführt wurde (vgl. Neuland 2008: 136; Schubert 2009: 79).

Dabei wird die innere Heterogenität des Sprachgebrauchs Jugendlicher durch den kontrollierten Vergleich der soziolinguistischen Variablen Alter und Geschlecht, regionale Herkunft, Bildungsgang, Deutsch als Erst- und Zweitsprache sowie soziokulturelle Zugehörigkeit im Rahmen einer Methodenkombination (Fragebogen- sowie Spontandatenerhebungen) systematisch erfasst [...] (Neuland 2008: 136-137).

Drei Felder wurden im DFG-Projekt genauer untersucht: Wörter, die Jugendliche verwenden, wie Jugendliche über ihre Sprache denken und wie Jugendliche untereinander sprechen. Der zweite Punkt soll an dieser Stelle allerdings ausgeklammert werden.

Beim ersten wurden insgesamt 16 „jugendtypische“ Ausdrücke analysiert, „[...] und zwar soziale Klassifikations- und Wertungsausdrücke sowie Handlungs- und Zustandsbeschreibungen [...]“ (Neuland 2008: 137), und inwiefern diese von den befragten Jugendlichen gekannt und gebraucht wurden. Dabei konnte zum Beispiel festgehalten werden, dass das Wort *Proll* der Hälfte der Jugendlichen ein Begriff gewesen sei, Ausdrücke wie *cool* und *geil* seien fast allen Befragten bekannt gewesen und am meisten verwendet worden, wohingegen der Ausdruck *chillen* kaum gekannt und gebraucht worden sei (vgl. Neuland: 137). Es ist jedoch anzumerken, dass der Begriff *geil* aus heutiger Sicht schon lange nicht mehr zur Jugendsprache gezählt werden kann (vgl. Bahlo 2016: 115), was wohl daran liegen könnte, dass dieser ebenso von Erwachsenen verwendet wird. Dasselbe gilt vermutlich auch für das Wort *cool*.

„In den Korpusanalysen des Projekts wurden Ausschnitte spontaner Gruppenkommunikationen mit Jugendlichen im Schulalter analysiert, die an den verschiedenen Standorten der Fragebogenerhebung aufgenommen wurden [...]“ (Neuland 2008: 139). Dabei seien besonders Anglizismen, Bricolagen sowie Frotzel- und Lästermuster herausgegriffen worden. In Bezug auf die Anglizismen sei laut Neuland (2008: 139) bemerkt worden, dass in den Gesprächen nur wenige verwendet seien, doch wenn, dann kontextadäquat und grammatikalisch korrekt, was die nachfolgende Tabelle zeigen soll:

Tabelle 1: Anglizismen im Gespräch unter Jugendlichen (nach Neuland 2008: 139)

<i>der burnt bis zum siedepunkt</i>	Kontext: macht sich lustig über undeutliche Aussprache des ausländischen Vaters eines Mitschülers: <i>der burnt (..) der burnt bis zum siedepunkt</i> (Hauptschüler, 9. Klasse, Kiel)
-------------------------------------	---

highlight	Kontext: Diskussion über geringes Freizeitangebot für Jugendliche in Regensburg: <i>das größte hier is echt wenn sylvester der dj tomekk kommt**das is echt a volles highlight</i> (Hauptschülerin, 9. Klasse, Regensburg)
outdoor-freak	<i>ich mag eigentlich die natur sehr gerne ich bin so_n outdoor-freak so_n bisschen</i> (Gymnasiast, 11. Klasse, Freiburg)
shoppen	Kontext: Diskussion über Freizeitaktivitäten: <i>in rostock kriegst du schon alles, klamotten, alles mögliche, kann man schon gut shoppen</i> (Berufsschüler, Rostock)

Im nachfolgenden Zitat (Neuland 2008: 140) wird außerdem auf die Stil-Bastelei, fachsprachlich auch „Bricolage“ genannt, eingegangen, hier im Zusammenhang mit dem Thema „Film und Fernsehen“ in einem Gespräch zwischen Hauptschülerinnen und Hauptschülern einer neunten Klasse aus Erfurt. Bei der Bricolage werden „[...] signifikante Elemente verschiedener kultureller Bereiche aus der Matrix des Bestehenden selegiert, in einen neuen Kontext transformiert und zu einem subkulturtypischen Stilmuster zusammengefügt [...]“ (Neuland 2008: 149), was hier gezeigt werden soll:

- Ad: *Sie meint Lollo Ferrari*
Si: *Dolly Buster*
Im: *Is die nich tot?*
Be: *Nein*
Ad: *Ja (.) die is gestorben*
Ch: *Höh (.) wann denn? (..) Hab ich gar nich mitgekriegt*
Ad: *Vor 'ner Woche oder so*
Be: *Vor 'ner Woche (.) ja*
Si: *Is gar nich lang her*
An: *Mensch (.) guckst du kein fernseh?*
Ch: *Wie (..) geplatzt oder was?*
Be: *((lacht)) Rückenschmerzen*
An: *Nein (.) die hat (.) die soll Tabletten genommen haben*
Ad: *Die hat (.) die hatte ihre Beerdigung schon geplant. Die hat sich einen Sarg schon ausgesucht und so. Sie hat (.) sie schon selber gesagt ...*
Ch: *Och (.) sterben wir mal nächste Woche*
An: *Die soll (.) die soll Tabletten genommen haben*
Be: *Ihr gings ganz schlecht (.) ja*
An: *Sie war psychisch auch total fertig*
Be: *Aber sie war eine liebenswerte Person. Das sagen se immer wieder.*

Neuland bemerkt einen in den letzten drei Zeilen des Ausschnitts vorkommenden „[...]“ Wechsel zur Zitation und zur Perspektive der „Macher“ solcher Sendeformate [...]; er wird durch eine tiefere Stimmführung, die Veränderung der Pronominalformen und der Lexik (*eine*

liebenswerte Person) markiert [...]“ (Neuland 2008: 140), womit der „[...] Eindruck von scheinbarer Betroffenheit in solchen Sendungen angespielt [wird] [...]“ (Neuland 2008: 140).

Darüber hinaus „[...] verwenden die Jugendlichen häufig Frotzel- und Lästermuster als status- und (gruppen)identitätsregulierende Kommunikationsmuster [...]“ (Neuland 2008: 141). Diese können entweder lustig oder ernst gemeint sein. Zudem sollte erwähnt werden, dass die Person, über die gesprochen wird, beim Lästern in der Regel nicht anwesend ist, beim Frotzeln und Dissen allerdings schon. Dem Lästern liegt weiters eine thematische Begebenheit zu Grunde, was beim Frotzeln und Dissen nicht zwingend gegeben sein muss (vgl. hierzu Kap. 3.5). Beim Dissen spielt zuletzt die Selbstdarstellung des „Dissers“ eine Rolle, beim Lästern die „[...] Wertaushandlung in der Bezugsgruppe [...]“ (Neuland 2008: 141). Neuland (2008: 142) kommt zu folgendem Schluss:

Insgesamt bestätigen die Befunde [des DFG-Projekts, Anm. Verf.ⁱⁿ], dass Jugendliche sich weit weniger spektakulär vom allgemeinen Sprachgebrauch Erwachsener unterscheiden, als vielfach angenommen und befürchtet. Vor allem lassen sich keine Anzeichen für mangelnde Beherrschung von Grammatik und Wortbildung finden; jugendspezifische Besonderheiten zeigen sich hauptsächlich im Bereich von Lexikon und Semantik, Phraseologie, Stilistik und Pragmatik.

Es ist jedoch anzumerken, dass sie nicht gesondert auf diese Bereiche eingeht, vielmehr widmet sie sich der historischen und gegenwärtigen Jugendsprachforschung, zumindest jener bis 2008, sowie dem bereits genannten DFG-Projekt und fügt hinzu, dass es neben der Stil-Bastelei noch weitere Stilmischungen gebe (vgl. Neuland 2008: 150-156):

- das Spiel mit fremden Stimmen, bei dem Jugendliche zu Quasi-Zitaten greifen, „[...] indem sie Stimmen fremder Personen im thematischen Kontext imitieren und zugleich karikieren [...]“ (Neuland 2008: 150),
- den Varietätenwechsel, bei dem Jugendliche in bestimmten Kontexten zum Beispiel fachsprachliche Register verwenden, um sich als Expertinnen und Experten behaupten zu können, aber auch zu funktionalen Registern, etwa in neuen Medien, oder zur Regionalsprache greifen würden,
- und Entlehnungen, vor allem aus dem Anglo-Amerikanischen, im Zuge der Migrationsprozesse jedoch ebenso aus dem Türkischen (z.B. *hadi*, das auch mit deutschen Grußformen verwendet wird, etwa *hadi tschüss* oder *hadi hau*) oder Italienischen (z.B. *ciao*, das ebenfalls mit deutschen Grußformen kombiniert wird, etwa *ciao, bis dann!*). Bei den Entlehnungen mache sich zudem die Globalisierung bemerkbar, wenn man an den Ausdruck *cool* denke. Dieser habe laut Neuland (2008: 155) nämlich inzwischen bei etli-

chen Jugendlichen in vielen Ländern nachgewiesen werden können. In Lettland sage man *kūl*, in China *ku* und in Japan *kūru*.

Sie legt demnach einen besonderen Schwerpunkt auf die Stilistik der Jugendlichen, Bereiche wie Lexik und Semantik spielen in ihrem einführenden Werk zur Jugendsprache nur am Rande eine Rolle. Allerdings hält sie fest, dass Jugendliche kreativ sowie innovativ mit der deutschen Sprache umgehen könnten und sich etlicher sprachlicher Register bedienen würden, die sie bewusst und wirkungsvoll einsetzen würden (vgl. Neuland 2008: 169).

Bernd Ulrich Biere beruft sich in seinen beiden Werken „Deutsch. Eine Sprache – Viele Sprachen“ (2014) und „Einheit und Vielfalt des Deutschen. Diachronie und Synchronie“ (2015) in den Unterkapiteln zur Jugendsprache großteils auf das Einführungswerk von Eva Neuland. Sowohl vom Inhalt als auch vom Wortlaut her sind die Unterkapitel in beiden Ausgaben sogar großteils identisch. So wie Neuland widmet sich Biere hauptsächlich der Jugendsprachforschung (vgl. Biere 2014: 104-122; Biere 2015: 106-126), bevor er jugendsprachliche Merkmale, etwa die Bricolage (vgl. Biere 2014: 124; Biere 2015: 128-129), das Spiel mit fremden Stimmen (vgl. Biere 2014: 128-129; Biere 2015: 132) sowie Entlehnungen (vgl. Biere 2014: 129-130; Biere 2015: 133-134), beschreibt.

Da er sich in beiden seiner Werke auf Neuland bezieht, ist es nicht verwunderlich, dass auch die jugendsprachlichen Beispiele von ihr und nicht von ihm stammen. Dies macht sich unter anderem im Unterpunkt „Freizeitkulturen im 21. Jahrhundert“ bemerkbar, wenn er schreibt:

In sog. ‚Freizeitkulturen‘, die insbesondere von jeweils unterschiedlichen Musik- und Modestilen geprägt sind, wie z.B. *Rap*, *Break Dance*, *Hip Hop* und *Funk* oder *Techno* finden wir jetzt spezifische Bezeichnungen für die jeweiligen Tanzstile, die weitaus differenzierter sind als das relativ schlichte, unspezifische *Zappeln*: *jammen*, *bangen* oder *stage diving*. Zu welcher Gruppe man gehört, signalisieren nun auch wieder spezifische Begrüßungsformeln: *Yo Hip Hop Freaks* oder in der Techno-Szene: *Hi*, *Party-People*, *Hallo Sympartysanten* [...] (Biere 2014: 122-123; siehe auch Biere 2015: 127 und Neuland 2008: 133-134).

Zumal betont der Autor, dass er beide seiner Ausgaben für erstsemestrige Bachelor-Studierende, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte verfasst habe, damit diese Zielgruppen einen Einblick in die linguistischen Teildisziplinen der Germanistik gewinnen würden (vgl. Biere 2014: 14-15; Biere 2015: 15-16). Beide Werke sind einfach zu lesen und sollen eben nur als Überblick dienen, was wohl die Gründe dafür sein könnten, in den Unterkapiteln nicht zu zitieren und nur die eine oder andere Literatur- bzw. Internetquelle anzuführen, um sich in die jeweilige Thematik vertiefen zu können.

3.2. Forschung im Bereich der Lexik

Publikationen aus dem Bereich der Lexik, vor allem Wörterbücher, gibt es, wie in Kapitel 2 angeführt, schon seit Beginn der Jugendsprachforschung, seit den 1980ern gibt es sogar einen regelrechten Überschuss an jugendsprachlichen Wörterbüchern (vgl. Baradaranossadat 2011: 11; Gerdes 2013: 17). Allerdings muss ebenso hervorgehoben werden, dass zwei Charakteristika der Jugendsprache die Schnelllebigkeit und Heterogenität sind, weshalb manche Ausdrücke auch schnell wieder veraltet sind.

3.2.1. Untersuchungen aus Deutschland

Eva Neuland und Johannes Volmert meinen in ihrem 2009 publizierten Artikel „ächz – würg – grins‘: Sprechen Jugendliche eine andere Sprache?“, der in der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ publiziert wurde, dass es etliche Kritiken an der Jugendsprache gebe, Jugendsprache aber auch als Quelle für Innovationen betrachtet werden könne, unter anderem im Bereich der Lexik. Dabei halten sie fest: „Allerdings erweisen sich die meisten [...] „Neuwörter“ nicht als freie Sprachschöpfungen, sondern als spontane Übernahmen aus anderen Varietäten der gesprochenen Sprache, vor allem aus der deutschen Standardsprache [...]“ (Neuland/Volmert 2009: 57).

Die Autoren weisen darauf hin, dass hauptsächlich semantische Veränderungen vorgenommen werden würden. „Der Zusammenhang mit der ursprünglichen Bedeutung ist oft kaum noch sichtbar; metaphorische, metonymische und paronymische Umdeutungen herrschen vor [...]“ (Neuland/Volmert 2009: 57). Zu beobachten sei dieses Phänomen insbesondere bei emphatischen Adjektiven (z.B. *irre*, *ätzend*, *cool*, *geil* etc.) sowie „Verstärkern (z.B. *echt*, *voll*, *absolut*) und „Trendverben“ (z.B. *blicken*, *peilen* etc.).

Die größte Freiheit nehmen sich Jugendliche bei nominalen Bezeichnungen: für Mädchen, (andere) Jungen, Eltern, Lehrer bzw. Erzieher allgemein, Autoritätspersonen aller Art, daneben für alle Erfahrungsgegenstände des täglichen Lebens (Schule, Elternhaus), des Konsums und der Freizeit. Eigenwillige Metaphorisierungen herrschen vor, *Kuh*, *Feger*, *Schnalle*, *Perle* u.a. sind ohne den Verwendungskontext nicht zu verstehen [...] (Neuland/Volmert 2009: 57-58).

Neuland/Volmert (2009: 58) gehen zudem auf den Umstand ein, dass Jugendliche insbesondere in folgenden Bereichen innovativ seien:

1. Substantive: Es würden viele Substantive aus Wortstamm bzw. Wurzel plus Endungen vorkommen, etwa auf -i (z.B. *Alki, Asi, Depri, Spasti* etc.), -o (z.B. *Macho, Normalo, Psycho* etc.) oder -er (z.B. *Anmacher, Aufreger, Hingucker* etc.).
2. Verben: Bei den Verben gebe es eine Fülle an Neubildungen mithilfe der Präfixe *rum-, ab-, an-, durch-* etc. (z.B. *rumhängen, abhängen, anturnen, durchblicken* etc.). Beliebt seien darüber hinaus „[...] Wortbildungen aus substantivischen Stämmen: *brettern, sülzen, schleimen, beamen, düsen, gurken, krallen, tigern, powern, tapern* usw. [...]“ (Neuland/Volmert 2009: 58).
3. Verbaladjektive: Verben wie *abfahren, abheben* oder *ansagen* würden gerne adjektivisch verwendet werden.
4. Inflektive bzw. Wurzelwörter: Diese seien aus der Comicsprache bekannt, würden aber auch gerne von Jugendlichen gebraucht werden (z.B. *ächz, würg, grins* etc.).

In ihrem im Jahr 2011 im Band „Jugendliche als Akteure. Sprachliche und kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen“ veröffentlichten Beitrag „Jugendliche als Sprachakteure: Formen sprachlicher Stilbildung und sozialer Distinktion“ nimmt Eva Neuland ebenso auf die sprachliche Kreativität Jugendlicher Bezug. „Jugendliche sind Sprachakteure, die sich durch sprachliche Ausdrucksweisen von Erwachsenen und von anderen Jugendlichen unterscheiden wollen [...]“ (Neuland 2011: 13). Dabei betont sie, dass Jugendliche als Sprachneuerer gesehen werden könnten, weist jedoch darauf hin, dass die Grammatik des Sprachgebrauchs festen Regeln folge, weshalb „[...] sich die sprachlichen Neuerungen mehr oder weniger auf [...] vier Typen [beschränken] [...]“ (Neuland 2011: 18). Damit sind folgende gemeint:

1. Veränderungen der Ausdrucksformen: Jugendliche würden laut Neuland (2011: 18) beinahe alle Formen der Wortbildung nutzen. Als Beispiel für Komposita wird der Begriff *oberaffengeil* genannt. Ebenso würden Ableitungen und Abkürzungen, wenn man etwa den Ausdruck *Tussi* für *Thusnelda* betrachtet, oder Kurzformen wie *Proll* aus *Proletarier* bzw. *Prolet* verwendet werden. „Beispiele für Neologismen aus nicht bereits belegten Lexemen finden sich dagegen kaum [...]“ (Neuland 2011: 18).
2. Veränderungen der Ausdrucksinhalte: Jugendliche verändern Ausdrücke immer wieder. Dabei finden sich „[...] Bedeutungserweiterungen (*Alter, Penner*),

Bedeutungsverengungen (*Schlampe*; früher: *unordentlich*, heute: *liederlich*, *sexuell*, *freizügig*) [...]“ (Neuland 2011: 18), teilweise sogar eine Kombination aus „[...] Bedeutungserweiterung und -aufwertung (*geil*), Bedeutungserweiterung und -abwertung (*Braut*) [...]“ (Neuland 2011: 18). Dabei kritisiert Neuland (2011: 18), dass der Aspekt der sozialen Bewertungen in der Jugendsprache eine wichtige Rolle spiele, dies in Wörterbüchern aber kaum berücksichtigt werde.

3. Entlehnungen: Bei den Entlehnungen ist Neuland (2011: 19) der Ansicht, dass die Annahme, Jugendliche würden häufig Anglizismen verwenden, zu überdenken sei. Jashari (2010: 61) und Baradaranossadat (2011: 45-46) führen jedoch eine ganze Liste an Anglizismen aus verschiedensten thematischen Bereichen an, die Jugendliche einsetzen würden. Besonders häufig würde allerdings laut Neuland (2011: 19) der Ausdruck *cool* auftreten (vgl. auch Jashari 2010: 61). Ebenso oft werde der Begriff *krass* verwendet, „[...] der aus dem Lateinischen stammend schon in der historischen deutschen Studentensprache belegt ist [...]“ (Neuland 2011: 19; vgl. auch Bahlo/Klein 2017: 161) und so viel wie *grob* oder *derb* bedeutet (vgl. Bahlo/Klein 2017: 161). Darüber hinaus wird der Wertungsausdruck *fett* angeführt, „[...] der uns auch in der Schreibweise [*phat*] begegnet, wobei eine Anspielung an die nicht belegte englische Schreibweise als phonetische Verschriftlichung erscheint [...]“ (Neuland 2011: 19-20). Des Weiteren komme es ebenfalls zu Entlehnungen fremdsprachlicher Begriffe, die an das deutsche Flexionssystem angepasst werden würden. Beispiele hierfür seien die Wörter *angeturnt*, *gefrustet* oder *abgechillt* (vgl. Neuland 2011: 20).
4. Mischungen: Betrachte man die Ebene der Sprachstile, würden laut Neuland (2011: 20) vor allem Mischungen von Stilhöhen auffallen (siehe auch Neuland 2008: 148-149). Das bedeutet, dass gehobene, bildungssprachliche Ausdrücke mit niedrigeren, teilweise vulgären gemischt werden. Ebenso würde sich oftmals ein Wechsel der Varietäten in der jugendsprachlichen Kommunikation erkennen lassen, insbesondere ein Wechsel zwischen fachsprachlichem und gemeinsprachlichem Register (vgl. Neuland 2008: 151-152; Neuland 2011: 20). Dieser Wechsel entstehe teilweise themenbedingt, „[...] wenn z.B. über Musik, Sport oder Technik gesprochen wird [...]“ (Neuland 2011: 20). Auch regionalsprachliche Mischungen (vgl. Neuland 2008: 153-154; Neuland 2011: 21; Lenzhofer/Ziegler 2016: 377-378) würden vorkommen, neuerdings auch das sogenannte „gemischte Sprechen“, das bei zwei- oder mehrsprachigen

Jugendlichen beobachtet werden könne (vgl. Neuland 2008: 156-160; Neuland 2011: 21; Lenzhofer/Ziegler 2016: 376).

Neuland (2011: 22-23) schreibt in ihrem Beitrag zudem, dass Stilbildungen begrenzt sein können. Ein Grund hierfür könnte jener sein, dass manche Stile zusätzlich von anderen Gruppen bzw. Generationen verwendet werden würden, wodurch sie ihre Funktion der Identifikation verlieren würden und es damit zu zusätzlichen Neuerungen komme. Weiters werden die sozialen Kontexte „Freizeit“ und „Schule“ als Gründe für Grenzen der Stilbildung angegeben, denn Jugendsprache würde hauptsächlich in der Freizeit unter Jugendlichen in ihren Peer-Gruppen gesprochen werden und weniger in der Schule. Zuletzt geht Neuland darauf ein, dass der Gebrauch der Jugendsprache nur einen kleinen Abschnitt im Lebenslauf der Sprecherinnen und Sprecher bilde.

Auch in ihrem 2016 erschienenem Werk „Deutsche Schülersprache. Sprachgebrauch und Spracheinstellungen Jugendlicher in Deutschland“ greift Neuland einige der oben genannten Ausdrücke wieder auf und zwar, indem sie auf das bereits genannte Wuppertaler DFG-Projekt eingeht. Im Zuge dieses Projekts wurden über tausend Jugendliche zu ihrem Sprachgebrauch und ihren Spracheinstellungen befragt. Es

[...] stellt [...] die bislang größte empirische Untersuchung zum Sprachgebrauch Jugendlicher in Deutschland dar. Sie vermittelt einen Blick auf den authentischen Sprachgebrauch und die Spracheinstellungen von Jugendlichen verschiedener Altersstufen und verschiedener Bildungsgänge zur Jahrtausendwende [...] (Neuland 2016b: 33).

Folgenden Fragestellungen wurde bei der Durchführung des DFG-Projekts nachgegangen:

- Auf welcher *Altersstufe* entwickeln sich jugendspezifische Ausdrucksweisen?
- Welche *geschlechtsspezifischen Sprachunterschiede* und sprachlichen Geschlechterrollenstereotype lassen sich nachweisen?
- Wie ist der Einfluss der *regionalen Zugehörigkeit* und die Rolle des Dialekts für die Ausbildung jugendlichen Sprachgebrauchs zu bestimmen, wie wirken sich die Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland aus?
- Welche Unterschiede lassen sich im Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein Jugendlicher in verschiedenen *Bildungsinstitutionen* erkennen? (Neuland 2016b: 41)

Um diese Fragen zu beantworten, wurden einige soziolinguistische Variablen berücksichtigt (vgl. Neuland 2016b: 42-44):

1. **Alter:** Analysiert wurde die Sprache Jugendlicher der siebten, neunten und elften Schulstufe, die jüngsten Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen zehn und 14, die ältesten zwischen 20 und 24 Jahre alt.

2. **Geschlecht:** Die Verteilung der Geschlechter war beinahe ausgeglichen, wobei etwas mehr Mädchen als Jungen befragt wurden.
3. **Regionale Herkunft:** Die Untersuchung wurde in neun Bundesländern Deutschlands durchgeführt, die regionale Streuung sei laut Neuland (2016b: 42) demnach gewährleistet worden.
4. **Bildungsstand:** Die Probandinnen und Probanden besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung unterschiedliche Bildungseinrichtungen – Hauptschulen, berufsbildende Schulen und Gymnasien –, wobei der Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit 55% am höchsten war.
5. **Deutsch als Mutter- bzw. Fremd- oder Zweitsprache:** „In unserer Studie ergab sich als ungesteuerter Effekt, dass ca. 86% der Schülerschaft deutsche Muttersprachler waren, während fast 14% Deutsch als Zweitsprache erworben hatten [...]“ (Neuland 2016b: 44).
6. **Subkulturelle Präferenz:** Man wollte ebenso herausfinden, ob die Zugehörigkeit zu einer oder mehreren Subkultur(en) Auswirkungen auf den Sprachgebrauch der Jugendlichen habe.

Für das Projekt wurde außerdem ein Methodenmix verwendet, bestehend aus einem Fragebogen, der in Fragen zum Sprachgebrauch und Fragen zu Spracheinstellungen geteilt wurde, sowie einer Korpusanalyse. Beim Fragebogen wurde auf die sogenannte „Düsseldorfer Liste“, die im Zuge einer Studie zwischen 1994 und 1998 entstanden war und 36 Ausdrücke enthielt, zurückgegriffen. Beim „Wuppertaler Fragebogen“ wurde nur noch nach 16 Ausdrücken gefragt. Die Reduktion der Ausdrücke soll anhand Tabelle 2 gezeigt werden:

Tabelle 2: Übersicht über die Fragebogenitems im DFG-Projekt (nach Neuland 2016b: 47)

Kategorien	D 36 1996	W 29 5/1999	W 22 6/1999	W 18 8/1999	W 16 9/1999
Personenbez.	Alte(r), Braut, Keule, Macker, Sahneschnitte, Schnalle, Stecher, Torte/Törtchen, Tussi, Typ	Braut, Ische, Macho, Macker, Tussi	Braut, Tussi, Macho, Macker	Braut, Tussi, Macho, Macker	Braut, Tussi, Macker
Gruppen-, Typenbez.	Aso, Chauvi, Emanze, Freak, Körnerfresser, Penner, Proll	Aso, Glatze, Loser, Penner, Proll, Spacko	Aso, Glatze, Loser, Penner, Proll, Spacko	Aso, Glatze, Penner, Proll, Spacko	Aso, Glatze, Penner, Proll, Spacko

Wertungs- ausdrücke	abgefickt, ätzend, geil, panne (sein), tote Hose	abgefickt, ätzend, cool, fett, geil, krass, kultig, mega, tote Hose, verstrahlt	abgefickt, ätzend, cool, fett, geil, krass, verstrahlt	ätzend, cool, fett, geil, krass	ätzend, cool, fett, geil, krass
Handlungs- bez.	abfahren, anmachen, anturnen, ausflippen, blicken, sich ein- bringen, motzen	abklatschen/ aufklatschen, auschecken/ abchecken, dissen, raffen	abklatschen/ aufklatschen, auschecken/ abchecken, dissen	abklatschen/ aufklatschen, dissen	abklatschen/ aufklatschen
Zustandsbez.	(voll) durchhängen, auf die Eier gehen, vom Bauch her betroffen sein, ner- ven, (totaler) Horror, trouble, Zoff	chillen/Chill Out, Stress mit jmd. haben, Zoff	chillen/Chill Out, Zoff	chillen/Chill Out, Zoff	chillen/Chill Out, Zoff
Sachbez.		Flyer			

In dieser Tabelle steht D für die Düsseldorfer Liste und W für den Wuppertaler Fragebogen. Die Zahl neben den Buchstaben weist auf die Anzahl der Ausdrücke hin. Außerdem kann gesehen werden, dass manche Begriffe wie *Glatze*, *Spacko*, *cool*, *fett*, *krass*, *abklatschen* bzw. *aufklatschen*, *dissen* und *Chill Out* beim Wuppertaler Fragebogen hinzugefügt und manche wie *Braut*, *Tussi*, *Macker*, *Aso*, *Penner*, *Proll*, *ätzend*, *geil* und *Zoff* aus der Düsseldorfer Liste beibehalten wurden. Dies könnte daran liegen, dass gewisse Ausdrücke aus dem jugendsprachlichen Repertoire verschwunden sind, manche aber nach wie vor verwendet werden. In Abbildung 3 wird ein Ausschnitt des Fragebogens gezeigt:

Proll	
... kenne ich:	ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/>
... bedeutet (ungefähr):	
	immer <input type="radio"/> oft <input type="radio"/> manchmal <input type="radio"/> selten <input type="radio"/> Nie <input type="radio"/>
... benutzen wir im Freundeskreis	
<i>Falls Du das Wort benutzt:</i>	
Mir fällt eine Situation ein (mit Beispiel), in der wir	
Proll selbst schon verwendet haben:	
<i>Falls Du das Wort nie benutzt:</i>	
Warum nicht?	

Abbildung 3: Ausschnitt eines Fragebogens mit dem Item *Proll* (nach Neuland 2016b: 46)

Zusätzlich zum Fragebogen wurden Spontandaten erhoben „[...] mit dem Ziel, Sprachgebrauchsprozesse in für Jugendsprache typischen Gruppenkommunikationssituationen mit Hilfe der teilnehmenden Beobachtung zu erheben [...]“ (Neuland 2016b: 50). Obwohl laut Neu-

land (2016b: 50) das sogenannte „Beobachterparadoxon“¹ und eine geringe Verallgemeinerbarkeit deutliche Nachteile dieser Methode seien, sei diese gewählt worden, um mehr über die Sprachbiografie der Jugendlichen in Erfahrung zu bringen.

Neuland (2016b: 131) konnte bei der Fragebogenerhebung – hier wurde eben nach dem Gebrauch und Verwendungskontext verschiedener Ausdrücke gefragt – beobachten, dass sich manche Bedeutungen der Begriffe verändert hätten.

Dabei spielen bei den Klassifikationsausdrücken negative Wertungen (*Tussi*) und Bedeutungsverschlechterungen gegenüber dem Standard (*Braut*) eine Rolle, aber auch ein Wandel durch neue Bedeutungselemente (*Proll*) und mögliche neutrale bis positive Verwendungskontexte (*Penner*). Diese Tendenzen sind fortlaufend durch aktuelle Erhebungen zu kontrollieren [...] (Neuland 2016b: 131).

In Tabelle 3 wird anhand einer Auswahl von Ausdrücken die Kommunalität, also die Antwortübereinstimmung, verdeutlicht:

Tabelle 3: Ausgewählte Vergleichsaspekte ausgewählter Items (nach Neuland 2016b: 132)

Item	Kommunalität (Kat. 1) [in %]	Anzahl der Kategorien (über 3%)	traditionelle Bedeutung [in %]
<i>Asi/Aso</i>	42,8	4	7,6
<i>Braut</i>	27,3	6	18,7
<i>Glatze</i>	53,8	2	53,8
<i>Macker</i>	33,3	6	-
<i>Penner</i>	38,8	6	38,8
<i>Proll</i>	67,7	3	8,6
<i>Spacko</i>	56,3	7	13,4
<i>Tussi</i>	30,2	7	-
<i>cool</i>	63,9	5	-
<i>fett</i>	52,7	4	30

Es kann erkannt werden, dass bei den Begriffen *Proll* und *cool* die Kommunalität besonders hoch ist. *Proll* bekomme nach Neuland (2016b: 132) eher eine negative Bedeutung und heiße so viel wie *Angeber*, der Begriff *cool* erhalte allgemein eine Positivwertung. Neuland (2016b: 133-134) zieht aus den Ergebnissen nun folgende Schlüsse:

¹ Die Schwierigkeit bei der teilnehmenden Beobachtung besteht nämlich darin, dass sich Gruppen, die in der Kommunikationssituation authentisch sein sollten, anders verhalten, sobald sie beobachtet werden, man sie aber beobachten muss, um etwas über ihr Verhalten herauszufinden, was dem sogenannten „Beobachterparadoxon“ entspricht (vgl. Biere 2014: 124-125; Biere 2015: 129-130).

1. *Alter*: Den Ausdruck *cool* würden die jüngeren Probandinnen und Probanden häufiger benutzen als die älteren. Abgesehen davon habe sich bei den Begriffen *Proll* und *chillen* ein Alterseffekt bemerkbar machen lassen.
2. *Geschlecht*: Bei dieser Kategorie wurde die Hypothese aufgestellt, dass Mädchen Beiklänge jugendtypischer Ausdrücke sensibler als Jungen wahrnehmen würden.
3. *Bildungsgang*: Hier wurde angenommen, dass bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern „[...] allgemeine Wertungen und traditionelle Bedeutungselemente jugendtypischer Ausdrücke besonders vertreten [seien] [...]“ (Neuland 2016b: 133).
4. *Deutsch als Zweitsprache*: Bei dieser Kategorie habe sich herausgestellt, dass es eine „[...] Tendenz der besonderen Betonung der traditionellen Bedeutungselemente (so bei *Braut*, [...] *Penner* [...] sowie bei *fett* [...]) [gebe] [...]“ (Neuland 2016b: 133), weshalb die Hypothese formuliert wurde, dass sich bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache jugendtypische Bedeutungselemente später als bei den Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern entwickeln würde.

Da das DFG-Projekt allerdings von 1999 bis 2003 durchgeführt wurde, kann es natürlich sein, dass sich die Ausdrücke der Jugendlichen sowie deren Bedeutungen mittlerweile wieder verändert haben, denn – wie schon erwähnt – Jugendsprache ist heterogen und schnelllebig. Demnach sind die aufgestellten Hypothesen aus heutiger Sicht zu prüfen, zum Beispiel ob und wie oft gewisse Ausdrücke, etwa *cool* oder *geil*, von den Jugendlichen gebraucht werden.

Benjamin Könning widmet sich in seinem 2015 im ersten Heft der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ publizierten Artikel „Voll whak alles hier‘. Pausengespräche – zur Bedeutung eines vernachlässigten Gesprächstypus im Schulalltag“ den Pausengesprächen, wie der Titel verrät, und geht unter anderem auf die Lexik in Lästerhandlungen ein. Dabei macht er einen Unterschied, ob es sich um Gespräche über Lehrpersonen oder um Gespräche über Mitschülerinnen und Mitschüler handelt. Anders als im Jahr 2018 (siehe Kap. 3.5) befinden sich in Königings im Jahr 2015 beschriebenen Datenkorpus Gespräche von drei Schülergruppen aus der achten, neunten und zehnten Schulstufe, die mittels Tonaufnahmen aufgezeichnet wurden. Im Artikel aus dem Jahr 2018 geht es um die siebte bis zehnte Schulstufe.

Bei den Beispielen, in denen über Lehrpersonen gelästert wird, fallen dem Autor jugendsprachliche Begriffe auf. So bemerkt Könning (2015: 92) den Ausdruck *Opfer*, der aus der Standardsprache stamme, aber eine Bedeutungsverschiebung erlebt habe.

Es wird mit *Opfer* nicht eine Person bezeichnet, die Leid erlebt hat und daher das Mitgefühl anderer Personen bedarf, sondern semantisch alternierend für Personen verwendet, die abwertend betrachtet werden [...] (Könning 2015: 92).

Des Weiteren würde sich in allen Gesprächsaufnahmen der Begriff *Alter* finden (vgl. auch Neuland 2011: 18), der großteils als Anredeformel in der Umgangssprache gebraucht werde.

Er weist teilweise eine gesprächsgliedernde Funktion auf („Der is einfach so ein Opfer, Alter. Wieso is‘ der auf unsere Schule gekommen, Alter?“) und dient dazu, dem Gesagten Nachdruck zu verleihen [...]“ (Könning 2015: 93).

Darüber hinaus komme mehrmals der Begriff *Schwuchtel* vor, der, „[...] wie auch andere Ausdrücke aus dem semantischen Feld *Homosexualität*, zur Diffamierung verwendet [werde] [...]“ (Könning 2015: 93). Allerdings weist Könning (2015: 93) darauf hin, dass dieses Wort nicht unbedingt dafür eingesetzt werde, um homosexuelle Männer zu denunzieren, sondern in der Regel dafür, scheinbar weibliches Verhalten bei männlichen Jugendlichen negativ zu bewerten.

Bei den Gesprächen über Mitschülerinnen und Mitschüler falle zusätzlich der Ausdruck *Hipster* ins Auge, der „[...] eine spöttische Fremdzuschreibung darstellt [...]“ (Könning 2015: 93) und in allen Jahrgangsstufen verwendet werde, teilweise in Form eines Wortspiels:

S1: Oder auch sehr geil. Der geilste Witz ever – hier. Wie viel wiegt ein Hipster? – Ein Instagramm. (Lachen) [...] S1: Hipster. S2: Hör auf Hipster zu sagen. S1: Spaghetti Yolonese. S3: Zu einem Hipster würd‘ ich sagen dich mag ich nich‘ [...] (Könning 2015: 93).

In diesem Zitat ist unter anderem das Wortspiel *Spaghetti Yolonese* zu finden, bei dem Könning (2015: 93) erkennt,

[...] dass die Vermarktung von Jugendsprache und Jugendkultur sowie die Übernahme von Ausdrücken durch andere Jugendgruppen oder die Erwachsenenwelt [...] dazu führt, dass Ausdrücke, die ursprünglich von Jugendlichen verwendet wurden, ihre Funktion als Signal für Jugendsprachlichkeit für die Jugendlichen selbst nicht mehr erfüllen.

Das bedeutet, dass Jugendliche Ausdrücke wie *yolo* oder *swag* als klischeehaft entlarven und sich deshalb eines Wortspiels bedienen, um sich von diesen Klischees zu distanzieren. Einige behaupten auch, jene Begriffe nicht zu verwenden (vgl. Könning 2015: 93). Es müsste hier demnach wieder überprüft werden, ob gewisse Ausdrücke nach wie vor zum jugendsprachlichen Repertoire gehören oder mittlerweile veraltet sind und daher nicht mehr gebraucht werden.

Robert Mroczynski beschäftigt sich in seinem 2018 publizierten Artikel „*Geil* oder doch *porno*? Zum Gebrauch und Wandel von emphatisch-evaluativen Ausdrücken in der Jugendspra-

che“, der in Arne Zieglers Werk „Jugendsprachen/Youth Languages. Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung/Current Perspectives of International Research“ veröffentlicht wurde, ebenso mit jugendsprachlichen Begriffen. Dabei streicht er heraus, dass bewertende Ausdrücke einem Wandel unterworfen seien, wobei sich folgende Pfade erkennen lassen würden (vgl. Mroczynski 2018: 326-327):

1. Wandel auf der Basis von Metaphorisierung: Begriffe, mit denen „[...] Zustände des Kontrollverlusts (*irre, toll, geil*), des Irrealen (*sagenhaft, traumhaft*) oder des Schmerzes (*ätzend, scharf*) [...]“ (Mroczynski 2018: 326) ausgedrückt werden, seien im emphatisch-evaluativen Sinne verwendet worden, wodurch es zu Bedeutungsverschiebungen gekommen sei.
2. Bedeutungserweiterung: Der Ausdruck *genial* etwa habe ursprünglich *jemand mit Genie* bedeutet, heute sei damit *gut* oder *ausgezeichnet* gemeint (vgl. auch Neuland 2011: 18).
3. Konversion: Hier würden Wörter hineingehören, deren Wortart sich geändert habe, zum Beispiel *klasse, porno* und *hammer*.
4. Entlehnung: Dabei würden englische Begriffe verwendet und unter anderem an die deutsche Grammatik angepasst werden, etwa *nice, chillig, abgefickt* oder *cool* (vgl. auch Neuland 2011: 19-20; Bahlo/Klein 2017: 163-164). Neuerdings würden laut Bahlo/Klein (2017: 165) zusätzlich Turkologismen im jugendsprachlichen Wortschatz auftauchen, da Jugendliche mehr Kontakt mit türkisch- als mit englischsprachigen Jugendlichen hätten. Allerdings betonen sie, dass die Übernahmen aus der türkischen Sprache nicht überschaubar seien und es eine grammatikalische Integration kaum gebe, was mit dem Flexionssystem des Türkischen zusammenhänge. Auffallend seien jedoch einige Interjektionen (z.B. *çüş²*), pejorative Floskeln (z.B. *eşoleşek³*) sowie Begrüßungsformeln und Anreden (z.B. *lan⁴*).

Das Datenkorpus von Mroczynski (2018: 327)

² Dieser Begriff wird zum Anhalten der Esel und Pferde verwendet (vgl. Bahlo/Klein 2017: 165).

³ Dieser Ausdruck heißt so viel wie *Sohn eines Esels* (vgl. Bahlo/Klein 2017: 165).

⁴ *Lan* bedeutet übersetzt *Mensch* (vgl. Langenscheidt ©2019: lan).

[...] besteht aus dem FOLK (Forschungs- und Lehrkorpus für gesprochenes Deutsch, hier: DGD2), eigenen Aufnahmen (Gespräche unter Jugendlichen und Interviews mit Jugendlichen), dem Transkriptband *Jugendsprache – Gesprochene Sprache in der Peer-Group* [...] und – für die geschriebensprachlichen Daten – aus den Jugendportalen *meet-teens.de* und *falloutnow.de*:

- FOLK (DGD2): 60 Std. (davon 27 Std. Gespräche unter bzw. mit Jugendlichen), 2007-2015, 13.-21. Lebensjahr, Deutschland.
- Eigenes Korpus: 6 Std., 2016, 12.-19. Lebensjahr, Düsseldorf.
- *Gesprochene Sprache in der Peer-Group*: 1,4 Std., 2005-2006, 14.-15. Lebensjahr, deutscher Sprachraum.
- *meet-teens.de*: besteht aus 155.096 Token, 2001-2016, 12.-20. Lebensjahr, deutscher Sprachraum.
- *falloutnow.de*: besteht aus 98.456 Token, 2002-2016, 12.-21. Lebensjahr, deutscher Sprachraum.

Mroczynski (2018: 328) erwähnt, dass es Hinweise auf einen möglichen Wandel in der Jugendsprache gebe, nämlich jenen, dass der Ausdruck *geil* von *porno* verdrängt werde, im Zuge seiner Analyse zeige sich jedoch: „Der Ausdruck *geil* ist immer noch geil [...]“ (Mroczynski 2018: 329). Dies wird in der nachfolgenden Tabelle verdeutlicht:

Tabelle 4: Vorkommnisse der Ausdrücke *geil* und *porno* in den Korpora (nach Mroczynski 2018: 329)

Bewerter	FOLK	Eigenes Korpus	Transkriptband	Meet-Teens	Falloutnow	Summe
<i>geil</i>	146	33	10	221	187	597
<i>porno</i>	0	11	0	3	2	16

Mit dem Gesprächsausschnitt in Abbildung 4 soll dieser Umstand bewiesen werden:

016	I1_G	und welchen unterschied hat das für dich-
017		zum beispiel GEil oder PORno?
018		worin unterscheidest du?
019	S2_N	ja ich find porno sagt man einfach nich.
020		weil man dann (-) automatisch n offer is-

Abbildung 4: Gesprächsausschnitt, *Opfer* (nach Mroczynski 2018: 329)

Für die Jugendlichen sei es laut Mroczynski (2018: 330) demnach wichtig, in der Peer-Group akzeptiert zu werden und dazu gehöre ebenso die Verwendung bzw. Nicht-Verwendung bestimmter Ausdrücke.

Offenbar gibt es Jugendgruppen, welche den Gebrauch von *porno* mit negativen Eigenschaften des Verwenders [...] assoziieren. Kurzum: Das Motiv, sich in einer Gruppe zu behaupten, führt dazu, dass der Gebrauch des Ausdrucks zurückgeht bzw. kaum Chancen hat, sich als ‚Konkurrent‘ zu *geil* herauszubilden [...] (Mroczynski 2018: 330).

Darüber hinaus würde der Begriff *geil* verschieden gebraucht werden, was in Tabelle 5 deutlich gemacht wird:

Tabelle 5: Grammatikalische Formen von *geil* (nach Mroczynski 2018: 331)

prädikatives Adjektiv	<i>es war voll geil, die sind so geil</i>
attributives Adjektiv	<i>das war 'ne geile Aktion</i>
freies Adjektiv	<i>voll geil, echt geil</i>
Präfixoid	<i>geilomat, geilomatico</i>
Suffixoid	<i>megageil, supergeil, arschgeil, antigeil</i>
Präfigierung	<i>ungeil</i>
Suffigierung	<i>geilös</i>
Komparation I	<i>geil, geiler, am geilsten</i>
Komparation II	<i>geil, geilo(-mat), geilomatico</i>
Diskursmarker	<i>geil im Vor-Vorfeld in diskurskoordinierender Funktion: geil, dann können wir ja des in die Bolognese machen oder</i>

Mroczynski (2018: 339) kommt schließlich zum Ergebnis, dass der Ausdruck *geil* eben den Begriff *porno* verdränge und ersterer sowohl mündlich als auch schriftlich verwendet werde. Der Autor fragt sich zuletzt, warum sich *geil* so lange behaupten habe können, und stellt die vorsichtige These auf, dass sich das Wort in den letzten Jahrzehnten verbreitet habe, was womöglich daran liege, dass es vielseitig einsetzbar sei. Da der Ausdruck *geil* auch heute noch zu hören und zu lesen ist, kann wohl nach wie vor davon ausgegangen werden, dass er häufiger als *porno* verwendet wird, was aber natürlich überprüft werden müsste.

3.2.2. Untersuchungen aus Österreich

Ebenso lassen sich Forschungen aus Österreich finden: In seiner 2010 veröffentlichten Diplomarbeit mit dem Titel „Die deutsche Jugendsprachenvarietät in Wien“ beschäftigt sich Halit Jashari unter anderem mit jugendsprachlichen Lexemen in Wien. Er beschreibt darin den Wandel der Jugendsprache in Wien und vergleicht die zum damaligen Zeitpunkt gebräuchlichen Jugendwörter mit jenen aus dem Jahr 1990 (vgl. Jashari 2010: 3).

Mittels Fragebogen befragte er 50 Personen, darunter Schülerinnen und Schüler, Lehrlinge, Studentinnen und Studenten, Jugendliche mit abgeschlossener Ausbildung sowie berufstätige Jugendliche, welche jugendsprachlichen Ausdrücke ihnen ein Begriff seien und welche sie gebrauchen würden (vgl. Jashari 2010: 29). Neben Fragen, wie stark der Heimatdialekt bzw. die regionale Umgangssprache des Wohnorts der Jugendlichen ihr sprachliches Verhalten beeinflussen würde bzw. wann und warum die Probandinnen und Probanden Jugendsprache

verwenden würden (vgl. Jashari 2010: 30-32), wollte der Autor wissen, welche Synonyme die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für bestimmte Lexeme kennen und gebrauchen würden. Als Beispiel soll Tabelle 6 dienen. Hier fragt Jashari (2010: 42) danach, welche Synonyme den Jugendlichen für den Ausdruck *Eltern* bekannt seien und welche sie einsetzen würden:

Tabelle 6: Jugendsprachliche Synonyme für das Wort *Eltern* (nach Jashari 2010: 42)

Eltern	<i>Oiden (Oidn)</i>	17
	<i>die Oiden</i>	5
	<i>Mum & Dad</i>	3
	<i>Mumpsch & Papsch</i>	3
	<i>meine Alten</i>	2
	<i>Mama & Papa</i>	2
	<i>meine Oiden</i>	2
	<i>Ellies</i>	2
	<i>Oldies</i>	2
	<i>Hausdrachen</i>	2
	<i>Parents</i>	2
	<i>Gefängniswärter</i>	2
	<i>meine Leute daham</i>	2
	<i>Erzeuger</i>	1

Dabei konnte Jashari (2010: 42) herausfinden, dass sich der Gebrauch des Begriffs, aber auch die Rolle der Eltern geändert habe und eher Anglizismen von den Jugendlichen verwendet werden würden. Auf diese Änderungen geht er allerdings nicht ein.

In der nachfolgenden Tabelle werden die Jugendlichen nach Synonymen für *Geld* befragt:

Tabelle 7: Jugendsprachliche Synonyme für das Wort *Geld* (nach Jashari 2010: 45-46)

Geld	<i>Kohle</i>	17
	<i>Money</i>	10
	<i>Moneten</i>	5
	<i>Marie</i>	4
	<i>Cash</i>	4
	<i>Bares</i>	4
	<i>Zaster</i>	3
	<i>Schotter</i>	3
	<i>Gold</i>	3
	<i>Eier</i>	2
	<i>Göld</i>	2
	<i>Papier</i>	1
	<i>Mäuse</i>	1
	<i>Kröten</i>	1
	<i>Knedl</i>	1

Im Fazit nennt Jashari (2010: 64) den Einfluss der Massenmedien auf die Alltagssprache, denn diese würden den Sprachwandel seiner Ansicht nach begünstigen. „So ist auch eine leichte Tendenz zu erkennen, dass die Umgangssprache in Wien allmählich verloren geht und viele Synonyme durch englische Worte ersetzt werden [...]“ (Jashari 2010: 64). Ein weiterer Einflussfaktor sei die Migration, da jugendliche Migrantinnen und Migranten eine Mischsprache sprechen würden, die dazu führe, dass neue Ausdrücke in die Jugendsprache aufgenommen werden würden. Da die Diplomarbeit jedoch bereits im Jahr 2010 verfasst wurde, ist wiederum zu überprüfen, ob diese Ergebnisse auch heute noch zutreffend sind.

Eine weitere Diplomarbeit, ebenso mit Bezug zu Wien, wurde 2016 von Maja Cujic verfasst und trägt den Titel „Jugendsprache aus der Sicht Wiener Jugendlicher. Eine Sprachwahrnehmungs- und -einstellungsuntersuchung unter kommunikativem und soziosymbolischem Aspekt“. Darin beschäftigt sich die Autorin zwar vorrangig mit der Sprachwahrnehmung und -einstellung Wiener Jugendlicher – die 18- bis 21-Jährigen wurden mittels Online-Fragebogen befragt (vgl. Cujic 2016: 6) –, aber die Lexik findet ebenso Erwähnung, denn „[...] [i]m Rahmen der ersten zwei Fragen sollte herausgefunden werden, welche der angeführten „Jugendwörter“ des Jahres 2014 den befragten Jugendlichen bekannt sind und welche dieser Begriffe verwendet werden [...]“ (Cujic 2016: 57-58), weshalb die Studie Ähnlichkeiten mit jener von Jashari (2010) aufweist.

Bei den vorgestellten Ausdrücken handelt es sich um „[...] fünf vermeintliche Jugendsprachwörter [...], die dem PONS-Wörterbuch der Jugendsprache 2014 [...] entnommen wurden [...]“ (Cujic 2016: 52). Folgende Begriffe greift Cujic (2016: 58) heraus: *läuft bei dir*, *gönn dir*, *Hayvan*, *Selfie* und *Selfieautomat*. Es muss jedoch angemerkt werden, dass es sich bei den ersten beiden eher um Phraseologismen und weniger um Lexeme handelt, weshalb diese an dieser Stelle ausgeklammert und in Kapitel 3.3.2 erwähnt werden. Bei den letzten drei jugendsprachlichen Wörtern hält Cujic (2016: 58-59) fest:

1. Der Großteil der Befragten kenne den Ausdruck *Hayvan* nicht, nur 28,6% der Probanden und 12,7% der Probandinnen sei dieser bekannt und lediglich ein geringer Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer verwende diesen.
2. Beim Wort *Selfie* sehe es dagegen anders aus: Diesen würden alle befragten Jungen und fast alle befragten Mädchen, und zwar 99,7%, kennen, fast 70% der Teilnehmer und beinahe 90% der Teilnehmerinnen würden den Begriff sogar tatsächlich benutzen.

3. Der Ausdruck *Selfieautomat* scheine den meisten jedoch unbekannt zu sein, er werde laut Fragebogen sogar nur von einem Jungen und einem Mädchen gebraucht.

Außerdem bemerkt Cujic (2016: 62), „[...] dass sich deutliche Unterschiede zwischen kennen und verwenden ergeben. Es kann nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass diejenigen, die eine Phrase bzw. einen Ausdruck kennen, diese/n auch gebrauchen.“ Hierbei verweist die Autorin auf die schon mehrfach genannte Schnellebigkeit von Jugendsprache, die „[...] ein Hinweis darauf sein [könnte], dass die Ausdrücke des Jahres 2014 schon als veraltet gelten [...]“ (Cujic 2016: 62).

Melanie Lenzhofer und Arne Ziegler setzen sich in ihrem Artikel „Jugendsprache(n) in Österreich“, der 2016 im Band „Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag“, herausgegeben von Daniel Gysin und Carmen Spiegel, erschien, ebenso mit jugendsprachlichen Lexemen, allerdings in ganz Österreich, auseinander.

Die empirische Basis für die Sprachbeschreibung bildet die Erhebung diskursiver Daten aus der Freizeitkommunikation. Da nicht auf bestehende Gesprächskorpora zur Jugendsprache in Österreich zurückgegriffen werden kann, muss ein eigenes Korpus erstellt werden. Dafür werden in Kooperation mit Schulen, Jugendzentren und Jugendvereinen Gruppengespräche zu jeweils 3-5 Personen zwischen Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 18 Jahren aufgezeichnet [...] (Lenzhofer/Ziegler 2016: 371).

Darüber hinaus erwähnen Lenzhofer/Ziegler (2016: 371), dass die Daten in allen neun österreichischen Landeshauptstädten und neun ländlichen Gemeinden aufgenommen werden würden, „[...] um eine möglichst breite geographische Streuung zu erlangen und Forschungsfragen zum Vergleich von urbanem und ruralem Raum beantworten zu können.“ Als Vergleichskorpus werde außerdem die Freizeitkommunikation Erwachsener aufgezeichnet, was „[...] Aufschluss darüber geben [soll], ob in der Jugendkommunikation festgestellte Besonderheiten im Sprachgebrauch tatsächlich altersbedingt sind [...]“ (Lenzhofer/Ziegler 2016: 371). Das Korpus werde zudem mit jenem des IDS Mannheim verglichen und mittels Fragebogen sollen „[...] soziodemographische und qualitative Daten der Teilnehmer/-innen erhoben [werden] [...]“ (Lenzhofer/Ziegler 2016: 371).

Bei den ersten Aufnahmen konnten Lenzhofer/Ziegler (2016: 372) feststellen, dass etliche lexikalische Beispiele „[...] entweder charakteristisch für den Sprachgebrauch Jugendlicher in Österreich (1) oder den deutschsprachigen Raum (2) oder für allgemeine regionalsprachliche Einflüsse sind (3) [...]“, was die nachfolgende Abbildung belegen soll:

- | |
|---|
| (1) ich find wir hatten URschöne kleider alle- (131025_pfad-op) |
| (2) Sie ist so ein OPfer heast- (131122_wienB) |
| (3) DES woa so leiwond; (131025_pfad-op) |
| (4) FICK dich missgeburt. (131122_wienB) |

Abbildung 5: Gesprächsausschnitte mit lexikalischen Beispielen (nach Lenzhofer/Ziegler 2016: 372)

In diesen Beispielen finden sich einige jugendsprachliche Lexeme, unter anderem „[...]“ der häufige Gebrauch von fäkal- und vulgärsprachlichen Ausdrücken in jugendtypischen Handlungsmustern wie dem Dissen in Beispiel (4) [...]“ (Lenzhofer/Ziegler 2016: 372). Da dies die einzigen lexikalischen Beispiele in diesem Beitrag sind, wäre es interessant, herauszufinden, in welchen österreichischen Gebieten und ob eher am Land oder eher in der Stadt der Dialekt verwendet wird und ob sich dieser auch auf die Jugendsprache auswirkt. Dies gilt es allerdings noch zu untersuchen.

3.3. Forschung im Bereich der Phraseologie

Jugendliche Sprecherinnen und Sprecher haben nicht nur einen reichen Wortschatz, sondern bedienen sich auch etlicher Phraseologismen, was in diesem Unterkapitel gezeigt werden soll.

3.3.1. Untersuchungen aus Deutschland

Claus Ehrhardt äußert sich in seinem 2008 erschienenen Beitrag „Phraseme in der Jugendsprache“ zu Beginn über die Kritiken, die mit der Jugendsprache einhergehen und merkt an, dass diese daher rühren,

[...] dass diese [die Jugendlichen, Anm. Verf.^{im}] in übertriebenem Maß vorgeformte sprachliche Versatzstücke verwenden, sich in Floskeln oder Klischees flüchten und sich insgesamt formelhaft oder stereotyp ausdrücken [...] (Ehrhardt 2008: 256).

Dabei verweist er auf Helmut Henne, der bereits 1986 herausfand, dass Jugendliche Phraseologismen bevorzugen würden.

Grüße, Anreden und Partnerbezeichnungen werden normalerweise durch Routineformeln realisiert, griffige Namen und Sprüche lassen sich als onymische Phraseme, Klischees oder komparative Phraseologismen analysieren. Das Gleiche gilt für flotte Redensarten und stereotype Floskeln [...] (Ehrhardt 2008: 256).

Beispiele hierfür seien unter anderem Phraseologismen wie *ganz cool bleiben* oder *Mach'n Abgang*. Weiters stellt Ehrhardt fest, dass Entlehnungen aus der Standardsprache verwendet, die teilweise auch semantisch verändert werden würden, etwa in Phraseologismen wie „[...] *einen/keinen Plan haben, ich peil das nicht, er schnallt das nicht, jmd. tickt nicht richtig,*

jmdm. auf den Keks/Zwirn/Sack gehen [...]“ (Ehrhardt 2008: 256). Zudem bemerkt er, dass sich der Wandel von Jugendkulturen ebenfalls auf die Veränderung der jugendsprachlichen Phraseologismen auswirke, und nennt hierzu einige Beiträge von Forscherinnen und Forschern, die diesen Umstand bestätigen konnten. Dabei geht er auf Wendungen ein, die bestimmten Jahrzehnten aus dem 20. Jahrhundert zuzuordnen sind, und empfiehlt, die Entwicklung der Phraseologismen diachronisch zu untersuchen, um die Epochen miteinander vergleichen zu können (vgl. Ehrhardt 2008: 256-257).

Ein Umstand, der Jugendsprache besonders auszeichnet und ebenfalls bei Neuland (2008: 140) bemerkt wird, sei laut Ehrhardt (2008: 261) außerdem die bereits erwähnte Stil-Bastelei oder Bricolage, bei der kreativ mit dem vorhandenen Sprachmaterial „gebastelt“ wird, etwa indem politische Parolen verfremdet oder Werbeslogans persifliert werden (vgl. auch Neuland/Volmert 2009: 59). Dies lasse sich zum Beispiel in Phraseologismen wie *Du hast keine Chance, aber nutze sie* (Verfremdung) oder *Milde Sorte, denn das Leben ist schon hart genug* (Persiflage) erkennen.

Besonders häufig würden laut Ehrhardt (2008: 261) Phrasem-Komponenten durch jugendsprachliche Lexeme ersetzt werden. Dabei verweist er auf von ihm aus dem Jahr 2005 stammende Belege aus deutschsprachigen Raps wie *die Flossen wegnehmen, den Schnabel halten* oder *ich trampel barfuß auf Scherben* und betont, dass es sich nicht unbedingt nur um jugendsprachliche Lexeme handeln müsse, diese könnten ebenso aus dem Bereich der Standardsprache stammen (vgl. Ehrhardt 2008: 261-262). Der Autor hält auch fest, dass Phraseologismen eine metasprachliche Funktion hätten:

[...] sie lenken die Aufmerksamkeit des Rezipienten auf den Sprachgebrauch selber; der Sprecher nimmt (kritisch) auf übliche Ausdrucksweisen Bezug, distanziert sich unter Umständen davon und bringt seinen Anspruch zum Ausdruck, für sich und seine soziale Gruppe eine eigene, authentischere, angemessenere Sprache zu finden [...] (Ehrhardt 2008: 262).

Eine weitere Funktion von Phraseologismen sei laut Ehrhardt (2008: 262) die diskursbildende: „[...] er [Ehrhardt, Anm. Verf.ⁱⁿ] sieht eine der relevantesten Funktionen solcher Ausdrücke im Verweis auf bzw. in der Erzeugung von Kontexten, Strukturen kollektiven Wissens und gruppenspezifischen Konventionen und Normen [...]“ (Ehrhardt 2008: 262), etwa im Gebrauch von Begrüßungs- und Anredeformeln. Alles in allem erachtet er die Kombination aus Phraseologie und Jugendsprachforschung als besonders fruchtbar, da sie „[...] viele Berührungspunkte aufweisen und sich gegenseitig bereichern können [...]“ (Ehrhardt 2008: 263) und zwar sowohl für diachronische als auch synchronische Untersuchungen.

Dies erkennt ebenso Matthias Grünewald in seinem Artikel „Zur synergetischen Kombination von Phraseologie und Jugendsprachforschung“, der 2016 im Band „Germanistische Soziolinguistik und Jugendsprachforschung“ veröffentlicht wurde, denn „[...] es sind gerade die weitgehend festgefügt Phraseme referentieller und kommunikativer Art, die bestimmte Sprachstile und hier insbesondere die Jugendsprache charakterisieren [...]“ (Grünewald 2016: 58). Grünewald (2016: 60-61) nennt zudem einige Phraseologismen, die sich in der Jugendsprache etabliert hätten:

1. Kollokationen (vgl. auch Baradaranossadat 2011: 48) aus Nomen und Adjektiv (z.B. *fetter Sound, geile Sache*) bzw. Nomen und Verb (z.B. *ein Mädchen aufreißen, Frust schieben*),
2. Funktionsverbgefüge (z.B. *Ärger machen, Panik kriegen*),
3. Phraseolexeme und Formelstrukturen (z.B. *Sport ist Mord; Ich glaub, mein Hamster bohntert*; vgl. auch Baradaranossadat 2011: 49),
4. Entlehnungen, insbesondere aus dem Englischen (z.B. *sein eigenes Ding machen, nicht wirklich*),
5. lexikalische Substitutionen von Phrasem-Komponenten durch jugendsprachliche Lexeme (z.B. *keinen Plan haben, Halt den Schnabel, Nimm die Flossen weg*),
6. Überraschungsformeln (z.B. *Ich glaub, mich knutscht ein Elch!*) sowie
7. Sprachspiele, Bricolagen, Parodien und ironische Verfremdungen (z.B. *Gefickt eingeschädelt!*).

Der Autor kommt letztendlich zum Ergebnis, dass Jugendliche über ihre eigene Sprache reflektieren würden, weshalb sie häufig Phraseologismen verwenden würden.

Phraseme haben ein hohes diskursbildendes Potenzial zur Konstruktion kollektiven Wissens und gruppenspezifischer Konventionen und Normen, die besonders in dieser Altersgruppe von großer Bedeutung ist [...] (Grünewald 2016: 66).

Aus diesem Grund erachtet er es, ebenso wie Ehrhardt (2008), für wichtig, die phraseologische Forschung mit jener zur Jugendsprache zu verknüpfen (vgl. Grünewald 2016: 66-67), was mit Sicherheit dazu beiträgt, Fragen aus beiden Forschungsgebieten zu bearbeiten.

3.3.2. Untersuchung aus Österreich

Aus Österreich konnte lediglich eine Quelle gefunden werden, nämlich die schon genannte Diplomarbeit von Cujic (2016). Wie in Kapitel 3.2.2 angedeutet, beschäftigt sich die Autorin hauptsächlich – wie der Titel schon verrät – mit der Sprachwahrnehmung und -einstellung von Jugendlichen, Phraseologismen bleiben in ihrer Online-Befragung dennoch nicht unberücksichtigt. Die jugendlichen Sprecherinnen und Sprecher sollten ankreuzen, ob sie die Phraseologismen *Läuft bei dir* und *Gönn dir* kennen und verwenden würden. Dabei kommt Cujic (2016: 58-59) zu folgender Feststellung:

1. Den Phraseologismus *Läuft bei dir*, der übrigens ebenfalls von Lenzhofer (2018: 490) wegen seiner syntaktischen Auffälligkeit (siehe Kap. 3.4.2) analysiert wurde, würden fast alle befragten Personen, „[...] nämlich 95,7% (67 Personen) der männlichen und 97,3% (361 Personen) der weiblichen TeilnehmerInnen [...]“ (Cujic 2016: 58), kennen und beinahe die Hälfte der Probandinnen und Probanden würde diesen auch tatsächlich gebrauchen. Hier gibt es nur einen geringen Unterschied zwischen den männlichen und weiblichen Befragten.
2. Beim Ausdruck *Gönn dir* sieht es ähnlich aus, „[...] denn 81,4% (57 Personen) der männlichen und 80,6% (299 Personen) der weiblichen ProbandInnen gaben an, die Phrase zu kennen [...]“ (Cujic 2016: 58), allerdings würden weitaus weniger Personen diese in Gesprächen verwenden, lediglich 38,6% der Teilnehmer und 34,5% der Teilnehmerinnen.

In diesem Zusammenhang wäre es allerdings interessant, zu erfahren, ob diese beiden Phraseologismen bei den jugendlichen Sprecherinnen und Sprechern auch heute noch zum Einsatz kommen bzw. ob es noch weitere Phraseologismen gibt, die von Jugendlichen bevorzugt werden und ob es nicht nur hinsichtlich des Geschlechts, sondern ebenso hinsichtlich des Alters Unterschiede in der Verwendung gibt.

3.4. Forschung im Bereich der Grammatik

Da in der Jugendsprache im Bereich der Grammatik häufig syntaktische Besonderheiten analysiert wurden, soll in diesem Unterkapitel der Fokus auf diesen liegen, vor allem aber auf dem Wegfall der Präpositionen. Betrachtet man die Forschung aus Deutschland dieses Thema betreffend, stellt man schnell fest, dass dieses hauptsächlich in Kombination mit dem Deutschen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Verbindung gebracht wird.

3.4.1. Untersuchungen aus Deutschland

Das vermutlich bekannteste Werk zu diesem Thema ist jenes von Heike Wiese mit dem Titel „Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht“ aus dem Jahr 2012. Darin beschäftigt sich die Autorin ebenso mit syntaktischen Besonderheiten und bemerkt, dass es im Kiezdeutschen⁵ neue Ortsangaben gebe, nämlich bloße Nominalphrasen ohne Artikel und Präposition, etwa in Sätzen wie *Wir gehen Görlitzer Park* oder *Heute muss isch wieder Solarium gehen* (vgl. Wiese 2012: 53).

Diese Auffälligkeit zeige sich aber nicht nur bei jungen Sprecherinnen und Sprechern, Wiese (2012: 53-54) habe diese ebenso bei Telefonaten ihrer Studentinnen und Studenten bemerkt. Dabei hätte sie Sätze wie *Wir sind gleich Alexanderplatz*, *Ich bin gerade erst Zoo*, *Ich steige heute Hauptbahnhof um* oder *Ich muss noch bis Spichernstraße* wahrgenommen und festgestellt, „[...] dass es bei allen Beispielen für diese Konstruktion um Haltestellen ging, während wir [die Forscherinnen und Forscher, Anm. Verf.ⁱⁿ] sie in Kiezdeutsch bei Ortsangaben generell beobachtet haben [...]“ (Wiese 2012: 54).

Weiters betont sie, dass Konstruktionen wie die bereits erwähnten nicht nur für Jugendliche bzw. Studentinnen und Studenten typisch seien, sondern generell eingesetzt werden würden, teilweise sogar in schriftlichen Texten, was in Abbildung 6 bestätigt wird:

⁵ Die Bezeichnung sei auf Basis von Interviews entstanden, die mit Jugendlichen in Berlin-Kreuzberg durchgeführt worden seien, demnach handelt es sich beim Kiezdeutschen um eine Sprechweise von Jugendlichen (vgl. Wiese 2012: 15).

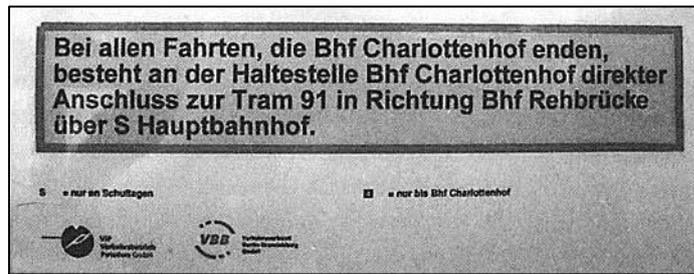


Abbildung 6: Aushang an einer Bushaltestelle in Potsdam (nach Wiese 2012: 55)

Studierende von Wiese (2012: 55) sollten schließlich untersuchen, ob Ortsangaben wie diese im gesprochenen Deutsch üblich seien. Dafür hätten sie Passantinnen und Passanten, die nicht so ausgesehen hätten, als würden sie Kiezdeutsch sprechen, nach dem Weg gefragt und Antworten wie *Da müssen Sie Jakob-Kaiser-Platz umsteigen* oder *Da müssen Sie Frankfurter Allee fahren und dann Ostkreuz umsteigen* erhalten. „Äußerungen wie diese waren keine Ausnahmen: 124 der 200 Sätze aus den Antworten in dieser Studie, also fast zwei Drittel der Belege, hatten diese Form [...]“ (Wiese 2012: 55), was zeigt, dass diese nicht nur von jugendlichen Sprecherinnen und Sprechern, sondern auch von älteren verwendet wird, wobei anzumerken ist, dass die Untersuchungen von Wieses Studierenden lediglich in Berlin und Magdeburg durchgeführt worden sind (vgl. Wiese 2012: 56). Deshalb kann nicht gesagt werden, ob es sich dabei um ein Phänomen handelt, das in ganz Deutschland bzw. nur in Städten verbreitet ist. Dies müsste also noch genauer untersucht werden.

Zusätzlich konnte Wiese (2012: 56) beobachten, dass bloße Nominalphrasen nicht nur auf Ortsangaben beschränkt sind, sondern auch bei Zeitangaben vorkommen, etwa in Sätzen wie *Gehst du heute auch Viktoriapark* oder *Ich bin Schule*. Dabei spricht sie sich gegen die Annahme, diese Konstruktionen seien aus dem Türkischen übernommen worden, aus, was sowohl mit der Form als auch mit dem Gebrauch dieser Konstruktion im Kiezdeutschen zusammenhänge:

Zur Form: Wenn hier tatsächlich einfach aus dem Türkischen übertragen würde, dann würde die Präposition nicht einfach wegfallen, sondern als Endung an das Nomen treten. Das Türkische hat ein komplexes System nachgestellter Elemente, die die Funktion von Präpositionen erfüllen und ähnlich wie Kasus-Endungen an das jeweilige Nomen gehängt werden. [...] Wenn die türkische Grammatik also tatsächlich auf das Deutsche übertragen würde, müsste man solche präpositionalen Endungen auch hier erwarten [...] (Wiese 2012: 57).

Beim Gebrauch dieser Konstruktion im Kiezdeutschen sehe es ähnlich aus, da es sich bei den Sprecherinnen und Sprechern um Personen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen handle.

„Kiezdeutsch wird ebenso von Jugendlichen gesprochen, die neben Deutsch noch Arabisch, Kurdisch, Französisch oder auch einfach nur Deutsch sprechen [...]“ (Wiese 2012: 58).

Hatice Deniz Canoğlu konnte in ihrem ebenfalls 2012 publizierten Werk „Kanak Sprak versus Kiezdeutsch – Sprachverfall oder sprachlicher Spezialfall? Eine ethnolinguistische Untersuchung“ feststellen, dass im Kiezdeutschen meist Artikel und Präpositionen fehlen, wie in den nachfolgenden Beispielen, die sie diversen Publikationen entnimmt:

- (1) hast du **problem**? [...]
- (2) Auto von **Freund** hat **Flickflack** g'macht. [...]
- (3) aber ich hab **eigene wohnung**
- (4) ich hab auch **feste freundin** [...]
- (5) Klar hab ich **Freundin**. [...]
- (6) Hast du **Verband**? [...]
- (7) Spielst Du Basketball in **Freizeit**? [...]
- (8) aber das war auch wegen **SCHiri** bisschen so [...]
- (9) Ich werde zweiter **Mai** fünfzehn [...]
RO: wann hab IHR geburtstag,
II: im MAI,
RO: jaa
EN: ich hab **februar**
RO: ich hab am DRITTEN mai und du? [...]
- (10) Ich würd gern **Berlin** gehen. [...]
- (11) Die ist fett, die ist **Aldi**, Aldi, die hab ich wirklich **Aldi** gekauft, schon zwei Jahre alt. [...]
- (12) Ich war letzten **Sommer Paris**
- (13) Alex ist **Toilette**
- (14) Fährst du **Schweiz** [...]
- (15) Das ist ähm **Gesamtschule**, früher war ich auf'm (!) Gymnasium, aber ich bin jetzt ähm ähm **Gesamtschule** übergegangen [...] (Canoğlu 2012: 104-105).

Canoğlu (2012: 105) meint dazu, dass „[...] die Jugendlichen die nominalen und präpositionalen Phrasen systematisch verwenden, ohne dabei vor diesen Nomen die betreffenden lokalen und determinierenden Verweisformen zu stellen [...]“, was auch Wiese (2012: 52) anmerkt. In den ersten acht Beispielen mache sich laut Canoğlu (2012: 105) der Wegfall des Artikels, in den Beispiel 9, 10 und 13 der Wegfall der temporalen Angaben, die in unflektierter Form verwendet werden würden, und in den Beispielen 11 bis 15 die Übernahme der bloßen Nominalphrase bemerkbar. „Das letzte Beispiel beinhaltet beide Formen der syntaktischen Reduktionen, wobei das Wort *Gesamtschule* zweimal ohne Vorverweis gebraucht wird ([*die*] *Gesamtschule*, [*auf die*] *Gesamtschule* [...]“ (Canoğlu 2012: 105). Das bedeute, dass im Kiezdeutschen die Präpositional- zu bloßen Nominalphrasen reduziert werden würden, womit sie zum gleichen Ergebnis wie Wiese (2012: 53) kommt, wobei es sich in diesen Beispielen nicht ausschließlich um Orts- oder Zeitangaben handelt.

Ebenso bemerkt Norbert Dittmar in seinem 2013 im Band „Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache“, herausgegeben von Birte Kellermeier-Rehbein, Jakob Haselhuber und Karina Schneider-Wiejowski, erschienenen Beitrag „Reflexionen über das Entstehen eines deutschen Dialekts am Beispiel multiethnisch geprägter jugendsprachlicher Stile in Großstädten“ den Ausfall des bestimmten oder unbestimmten Artikels sowie den Wegfall lokaler Präpositionen aufmerksam. Auf einen Wegfall von Präpositionen in Zeitangaben oder anderen Adverbialen geht er nicht ein. Die Vor-Vorfeldbesetzung einer Aussage mittels Adverbiale, etwa in der Äußerung *heute Morgen, ich treffe meinen Freund*, erkennt er aber ebenfalls (vgl. Dittmar 2013: 201).

Um den Trend der Systemhaftigkeit z.B. dieser drei Regeln genauer zu erfassen, muss man ein Korpus zusammenhängender Diskurse in Bezug auf die Variabilität hin jeder einzelnen Regel beschreiben. Die Sprecher, nach soziolinguistischen Kriterien definiert, sollten aus einem natürlichen kommunikativen Netzwerk stammen, das über gemeinsame Tätigkeiten/Praktiken der Sprecher ausgewählt worden ist [...] (Dittmar 2013: 201).

Auch Vanessa Siegel kritisiert in ihrem 2018 publizierten Buch „Multiethnolektale Syntax. Artikel, Präpositionen und Pronomen in der Jugendsprache“, dass umfassende Studien zum Kiezdeutschen bzw. (Multi-)Ethnolekt⁶, die als empirische Grundlage dienen könnten, fehlen würden und bezeichnet Heike Wieses Werk aus dem Jahr 2012 sogar als populärwissenschaftlich (vgl. Siegel 2018: 2).

Für ihre Untersuchung der multiethnolektalen Syntax habe Siegel (2018: 2) Audiodaten, die im Rahmen informeller Interviews in den Jahren 2009 bis 2012 in Bad Cannstatt, Hallschlag und Stuttgart aufgenommen worden seien, herangezogen. Das Datenset zu den Präpositionen umfasse sowohl ein qualitatives als auch ein statistisches Korpus.

Zum qualitativen Korpus zählen alle Äußerungen der 32 Informant/innen, die eine Phrase ohne eine Präposition enthalten, die im autochthonen Deutschen mit einer Präposition (und gegebenenfalls mit einem Artikel) stehen würde [...] (Siegel 2018: 104).

In Abbildung 7 finden sich Gesprächsausschnitte, in denen die Präpositionen fehlen:

<p>(72)</p> <p>a. ich geh <u>ismael</u> (YU, BC_JA_15, 1055)</p> <p>b. der kommt <u>INternet</u> (FU, N_JH_01, 629)</p> <p>c. wir warn letztens <u>SCHIschabar</u> (LE, N_JH_03, 1483)</p> <p>d. <<:-)> das hatten wir <u>fünfte klasse</u> > (MV, BC_JA_01, 517)</p>

Abbildung 7: Gesprächsausschnitte, Wegfall von Präpositionen (nach Siegel 2018: 104)

⁶ Der Begriff „Ethnolekt“ bzw. „Multiethnolekt“ wird von Siegel (2018: 5) als Varietät beschrieben, die von Jugendlichen unterschiedlicher Kulturen und Sprachen gesprochen werde.

Hier ist die Verwendung bloßer Nominal- statt Präpositionalphrasen auffällig, doch „[...] auch Zahlwörter oder Pronomen sind ohne Präpositionen belegt [...]“ (Siegel 2018: 104). Außerdem bemerkt Siegel (2018: 105), dass die Anzahl der Äußerungen ohne Präpositionen von Sprecher/in zu Sprecher/in variieren könne, darüber aber keine genaue Aussage gemacht werden könne, wie häufig Präpositionen verwendet bzw. nicht verwendet werden würden, da für die Interviewpartnerinnen und -partner unterschiedlich viel Datenmaterial vorliege. In Abbildung 8 etwa werden die Präpositionen richtig eingesetzt:

(73)
a. der war <u>bei</u> <u>cousin</u> (BU, N_JH_05, 837)
b. <u>in</u> BOSnien war <u>ich</u> da (EDI, N_JH_03, 1075)
c. meine noten waren <u>in</u> <u>der</u> <u>siebten</u> <u>klasse</u> gut (SM, BC_JA_03, 398)
d. kommen die immer so <u>zu</u> <u>uns</u> halt (BU2, N_RS_01, 1723)

Abbildung 8: Gesprächsausschnitte, Einsatz von Präpositionen (nach Siegel 2018: 105)

Siegel (2018: 147-148) kommt schließlich zu diesen Ergebnissen:

1. Die Jugendlichen würden in etwa 7,3% aller Fälle Nominal- statt Präpositionalphrasen verwenden, die in der Regel artikellos seien. „Da Präpositionen und Artikel eine feste syntagmatische Abfolge bilden [...], die sich in Klitisierungen und Verschmelzungen äußern kann, werden sie als zusammengehörende Einheit wahrgenommen [...]“ (Siegel 2018: 147).
2. „Phrasen, die ohne Präpositionen verwendet werden, sind zwar nicht auf lokale Bedeutungskontexte beschränkt, diese machen jedoch die große Mehrzahl der Belege aus [...]“ (Siegel 2018: 148).
3. Allerdings bemerkt Siegel (2018: 148), dass auch temporale Angaben ohne Präpositionen vorkommen können.
4. Modale Angaben würden in der Regel mit Präposition gebraucht werden.
5. Kausale Angaben seien ausschließlich mit Präposition belegt.

Das bedeutet also, dass Siegel im Gegensatz zu Wiese (2012), Canoğlu (2012) und Dittmar (2013) ihre Untersuchungen nicht nur auf lokale und temporale Angaben (vgl. Siegel 2018: 131-144) beschränkt, sondern diese, zumindest in ihrem Zwischenfazit, auf modale und kausale ausweitet.

Wie schon angeführt, gibt es in Deutschland fast ausschließlich Analysen zur Sprache von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, obwohl Wiese (2012: 58) andeutet, dass die Spre-

cherinnen und Sprecher durchaus auch Deutsch als Muttersprache haben können, allerdings gibt es dazu bislang kaum Belege dazu. Deshalb sollte dieser Bereich noch genauer erforscht werden, um herauszufinden, ob jugendliche Muttersprachlerinnen und Muttersprachler Präpositionen realisieren oder nicht und was die Ursache(n) für den Wegfall der Präpositionen sein könnte(n). In der Forschungsliteratur wird nämlich hauptsächlich die Migration als Faktor für diese syntaktische Besonderheit genannt, es ist aber durchaus möglich, dass diese aus sprachökonomischen Gründen wegfallen. Dies müsste aber, wie gesagt, noch untersucht werden.

3.4.2. Untersuchungen aus Österreich

In Österreich gibt es ähnliche Beobachtungen: Im bereits genannten Artikel „Jugendsprache(n) in Österreich“ gehen Melanie Lenzhofer und Arne Ziegler (2016: 372-374) neben lexikalischen Auffälligkeiten auch auf syntaktische ein. Dabei erwähnen sie zunächst den „[...] Wegfall der Präposition nach richtungsweisenden Verben, etwa in Äußerungen wie *ich fahre Ø Bahnhof, ich gehe Ø Kino* [...]“ (Lenzhofer/Ziegler 2016: 373), was in Abbildung 9 gezeigt wird:

001	JaW:	gehst du morgen EISring?
002		(3.3) gehst du morgen am EISring?
003	SrW:	(--) hm?
004	JaW:	(.) gehst du morgen am (EISring)-
005	SrW:	=glaub SCHON;
006		entweder ich geh EISring oder ich geh STADTpark;

Abbildung 9: Gesprächsausschnitt, Freizeitgestaltung in Wien (nach Lenzhofer/Ziegler 2016: 373)

Lenzhofer und Ziegler weisen auf die präpositionslose Realisierung in der ersten Zeile hin, „[...] der gleich [...] eine Variante mit einer regionalsprachlichen klitisierten Präposition (gehst du morgen am Eising?) folgt. Die beiden Varianten werden hier von ein und derselben Sprecherin hintereinander verwendet [...]“ (Lenzhofer/Ziegler 2016: 373). Die zweite Sprecherin entscheidet sich ebenfalls für die präpositionslose Variante, woraufhin die Autoren zum Schluss kommen, „[...] dass dieser Prozess für die Sprecherinnen offensichtlich unbemerkt bleibt und die präpositionslose Kodierung unmarkiert ist [...]“ (Lenzhofer/Ziegler 2016: 373).

Diese syntaktische Besonderheit finde sich zusätzlich in Gesprächen zwischen Erwachsenen, weshalb die Autoren zur Erkenntnis kommen, dass es sich hierbei „[...] nicht um ein jugendpräferentielles, sondern möglicherweise um ein generationenübergreifendes Phänomen handelt [...]“ (Lenzhofer/Ziegler 2016: 373) und dieses in Österreich eher diatopisch begründet

liege, was zeigt, „[...] dass die Forschungsergebnisse aus der bundesdeutschen [...] Jugendsprachforschung nicht umstandslos auf österreichische Verhältnisse übertragen werden können und scheinbar keine generelle Gültigkeit beanspruchen können [...]“ (Lenzhofer/Ziegler 2016: 374).

Zwei Jahre später wurde der von Melanie Lenzhofer verfasste Artikel „Und er so: Geh ma Kino! – Phänomene syntaktischer Kompaktheit in ruraler und urbaner Jugendkommunikation Österreichs“ im Band „Jugendsprachen/Youth Languages. Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung/Current Perspectives of International Research“, herausgegeben von Arne Ziegler, veröffentlicht. Dabei geht die Autorin auf Phänomene syntaktischer Reduktion, wobei sie den wertneutraleren Begriff „syntaktische Kompaktheit“ bzw. „kompakte Struktur“ bevorzugt (vgl. Lenzhofer 2018: 491), ein wie den „[...] Wegfall des Pronomens, der Präposition und/oder des Artikels [...]“ (Lenzhofer 2018: 490) sowie elliptische Zitatmarkierungen, was in Abbildung 10 verdeutlicht werden soll:

- | |
|---|
| (1) LÄUFT bei dir. [Korpus JuSprOe-urban, 140512_jug-Graz] |
| (2) auf amol kummt von hinten a HAwara; gaff GAFF- [Korpus JuSprOe-urban, 140624_jug-Graz] |
| (3) weil wegen YOlo; [Korpus JuSprOe-urban, 140410_jug-Innsbrück-hötA] |
| (4) SCHEISS drauf; ja-> (-) NEXT, [Korpus JuSprOe-urban, 140617_jug-Graz-migr] |
| (5) (-) der is immer MURpark; [Korpus JuSprOe-urban, 140415_jug-Graz-fem] |
| (6) SIE so- ja du KANNST des voll gut; [Korpus JuSprOe-urban, 131213-pfad-SalzburgA] |

Abbildung 10: Gesprächsausschnitte, syntaktische Kompaktheit (nach Lenzhofer 2018: 490)

Die Gesprächsdaten seien laut Lenzhofer (2018: 490) unter anderem dem Korpus des Forschungsprojekts „Jugendsprache(n) in Österreich“, das im Sommer 2013 startete und bei dem „[...] erstmals mündliche Freizeitkommunikation unter Jugendlichen in ganz Österreich erhoben [wurde] [...]“ (Lenzhofer 2018: 492), entnommen worden, in den eckigen Klammern (siehe Abb. 10) seien sowohl Datums- als auch Ortsangaben zu finden.

Neben (jugend-)spezifischen Redewendungen wie dem ohne Nominalphrase als Subjekt realisierten *Läuft bei dir*. (Bsp. 1) finden sich in der österreichischen Jugendkommunikation u.a. Ellipsen zur Betonung nonverbaler Ereignisse (Bsp. 2: anhaltendes Gaffen), konventionalisierte Wortverbindungen ohne Subjekt oder Prädikat (Bsp. 3: *weil wegen + x*), Einwortäußerungen mit diskursorganisierender Funktion (Bsp. 4), Präpositionalphrasen ohne Präposition (und Artikel) (Bsp. 5) oder ‚verkürzte‘ Zitatmarkierungen (Bsp. 6) [...] (Lenzhofer 2018: 490).

Ein weiteres Korpus, das Lenzhofer (2018: 492-493) anführt, ist das Korpus Osttirol, das zwischen 2008 und 2010 entstanden sei. Die Forscherinnen und Forscher wollten „[...] eine größtmögliche Natürlichkeit der Gespräche [...] gewährleisten [...]“ (Lenzhofer 2018: 492), weshalb Gespräche zwischen jugendlichen Dialektsprecherinnen und Dialektsprechern einerseits und erwachsenen Dialektsprecherinnen und Dialektsprechern andererseits aufgezeichnet worden seien. Das Thema hätten sie frei wählen dürfen.

Die Gespräche der Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 17 Jahren wurden in ihrem gewohnten Umfeld (Jugendeinrichtungen oder Schulen) in Gruppen von zwei bis fünf Personen ohne Beisein von Erwachsenen mittels Aufnahmerekorders festgehalten. Vor der Aufnahme wurden die soziodemographischen Daten der Teilnehmer/-innen (Alter, Geschlecht, Geburts- und Wohnort, Bildungsstand (der Eltern), Beruf (der Eltern)) erhoben. Die Teilnehmer/-innen sind in Osttirol (Lienz, Mauterndorf, Virgen, Sillian und St. Jakob) aufgewachsen oder haben den überwiegenden Teil ihres Lebens in Osttirol verbracht [...] (Lenzhofer 2018: 492-493).

Als Kontrollkorpus hätten Gesprächsaufnahmen zwischen Erwachsenen im Alter von 35 bis 65 Jahren gedient, um feststellen zu können, inwieweit sich die Gespräche Jugendlicher von Gesprächen Erwachsener unterscheiden lassen würden (vgl. Lenzhofer 2018: 493).

Lenzhofer (2018: 498) geht davon aus, „[...] dass kopfloze Präpositionalphrasen im Sprachgebrauch der Osttiroler Jugendlichen – auch wenn diese keinen Migrationshintergrund aufweisen – und auch der Erwachsenen vorkommen [...]“, wobei sich hier die Frage stellt, „[...] ob das Phänomen bei den Jugendlichen signifikant häufiger als bei den erwachsenen Osttirolern/Osttirolerinnen zu beobachten ist [...]“ (Lenzhofer 2018: 498-499).

Um dies herauszufinden, seien die Transkripte aus dem Osttiroler Korpus⁷ „[...] hinsichtlich der Realisierung von Präpositionalphrasen [untersucht worden] [...]“ (Lenzhofer 2018: 499). Drei grammatikalische Kontexte seien dafür herangezogen worden (vgl. Lenzhofer 2018: 499):

1. *direktionale Angaben mit den Verben gehen, fahren, fliegen und kommen mit/ohne Präposition,*
2. *lokale Angaben mit dem Verb sein mit/ohne Präposition und*
3. *temporale Angaben mit/ohne Präposition.*

In Abbildung 11 werden Gesprächsausschnitte Erwachsener und Jugendlicher gezeigt, in denen die Realisierung der Präposition fehlt:

⁷ Hier habe es jeweils ein Teilkorpus mit jugendlichen (JD) und eines mit erwachsenen (ED) Sprecherinnen und Sprechern gegeben (vgl. Lenzhofer 2018: 499).

<p>„direktional +/- Präposition“:</p> <p>(9) morgen geh i Ø !PAU!lokonzert. [Korpus Osttirol JD 17, Z. 223] 'Morgen gehe ich [zum] Paulo-Konzert.'</p> <p>(10) der foahrt mit seine SCHIAler foahrt der ollwa Ø !ROM!; [Korpus Osttirol JD 4, Z. 497] 'Der fährt mit seinen Schülern immer [nach] Rom.'</p> <p>(11) i fliag heier Ø äGYpten. [Korpus Osttirol JD 14, Z. 575] 'Ich fliege heuer [nach] Ägypten.'</p> <p>(12) hem kemmen olle Ø KIno. [Korpus Osttirol JD 4, Z. 517ff.] 'Dann kommen alle [ins] Kino.'</p> <p>„lokal +/- Präposition“:</p> <p>(13) letschtes joah woar_er Ø aMERika- [Korpus Osttirol ED 5, Z. 391] 'Letztes Jahr war er [in] Amerika.'</p> <p>„temporal +/- Präposition“:</p> <p>(14) Ø zehn noch sechse FOAHR_i meischtens. [Korpus Osttirol ED 4, Z. 1227] '[Um] zehn nach sechs fahre ich meistens.'</p>
--

Abbildung 11: Gesprächsausschnitte, Wegfall von Präpositionen (nach Lenzhofer 2018: 499)

Lenzhofer (2018: 500) konnte im Zuge ihrer Studie bestätigen, dass tatsächlich mehr Jugendliche als Erwachsene kopflose Präpositionalphrasen verwenden würden, schlägt einen „[...] Vergleich mit Ergebnissen zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund [...]“ (Lenzhofer 2018: 500) vor und nennt hierzu eine Studie von Peter Auer, der Präpositionalphrasen mit direktionalen und lokalen Angaben bei Stuttgarter Jugendlichen mit Migrationshintergrund untersucht habe. Dabei fällt Lenzhofer (2018: 501) auf, dass „[...] die Häufigkeit der kopflo- sen Präpositionalphrasen bei den Osttiroler Jugendlichen im Vergleich zu den Stuttgarter Jugendlichen deutlich höher [liege], obwohl es sich bei den Osttiroler Proban- den/Probandinnen nicht um Personen mit Migrationshintergrund [handle].“ Laut Lenzhofer (2018: 503) würden die Osttiroler Jugendlichen aufgrund der Vertrautheit untereinander wo- möglich keinen sozialen Druck hinsichtlich sprachlicher Normen verspüren und deshalb Prä- positionen nicht realisieren.

In ihrem Fazit weist Lenzhofer (2018: 514) darauf hin, dass der Präpositionswegfall nicht nur für Osttirol, sondern für ganz Österreich, insbesondere für den südbairischen Dialektraum gelte, und zwar sowohl bei Jugendlichen als auch bei Erwachsenen, wobei Jugendliche Präpo- sitionen eben eher weglassen würden als Erwachsene.

3.5. Forschung im Bereich der Pragmatik

Ein Merkmal, das ebenfalls häufig, allerdings vorrangig in Deutschland untersucht wurde, ist jenes des Frotzelns, Dissens und Lästerns (vgl. hierzu z.B. Neuland 2008: 141-142), aber auch des BlödeIns unter Jugendlichen (vgl. hierzu das Thema „Scherzkommunikation“ bei Walther 2014). Der Fokus in diesem Unterkapitel soll jedoch auf dem Lästern liegen.

Das Lästern hat die Funktion, sich von anderen, gruppenexternen Personen abzugrenzen (vgl. Neuland 2018: 283). Daniel Schubert, der unter anderem im bereits erwähnten, von Eva Neuland geleiteten DFG-Forschungsprojekt „Jugendsprache und Standardsprache – Sprachgebrauch und Spracheinstellungen Jugendlicher in Deutschland“ mitwirkte (vgl. Schubert 2009: Klappentext), verfasste im Jahr 2007 über das Lästern sogar seine Dissertation mit dem Titel „Lästern. Eine kommunikative Gattung des Alltags“, die 2009 im sechsten Band der von Eva Neuland herausgegebenen Reihe „Sprache – Kommunikation – Kultur“ publiziert wurde. In der Einleitung schreibt der Autor:

Neben der Gesprächsorganisation und der musterhaft verwendeten sprachlichen Mittel soll [...] die Frage im Mittelpunkt stehen, ob und unter welchen Gesichtspunkten sich das ‚Lästern‘ als usualisierte komplexe und dialogisch vollzogene Handlungsfolge im kommunikativen Haushalt von SprecherInnengemeinschaften verorten lässt [...] (Schubert 2009: 12).

Seine Dissertation ist allgemein in zwei große Teile gegliedert: in einen theoretischen und einen empirischen. Im erstgenannten sticht insbesondere das fünfte Kapitel, in dem es um das Lästern als kommunikatives Phänomen in Alltagsgesprächen Jugendlicher geht, ins Auge. Auch Schubert (2009: 79) geht auf das DFG-Projekt ein, indem er betont, dass das Vorhaben, das Lästern als kommunikative Gattung zu beschreiben, an dieses Projekt anknüpfe. Im Zuge dessen merkt er an, dass mit einigen ortsansässigen Jugendlichen sogenannte Pre-Tests durchgeführt worden seien, um „[...] dem kommunikationsanalytischen Natürlichkeitspostulat dennoch Rechnung zu tragen und das Beobachterparadoxon in den Erhebungssituationen weitest möglich außer Kraft setzen zu können [...]“ (Schubert 2009: 81).

Bei den Pre-Tests habe sich laut Schubert (2009: 81) bemerkbar gemacht, dass gewisse Reizthemen das Lästerverhalten beeinflussen würden und zwar unabhängig von „[...] Geschlecht, Alter, Bildungsgang, Region und subkultureller Ausrichtung [...]“ (Schubert 2009: 82). Die Reizthemen seien in drei Gruppen untergegliedert worden, nämlich:

[...] a) Freizeitbeschäftigungen der Gruppe unter besonderer Berücksichtigung der Möglichkeiten am betreffenden Aufnahmeort; b) jugendkulturelle Entwicklungen und Jugendszenen (allgemein und vor Ort) sowie c) Schule. Als Subkategorien bzw. konkrete Gesprächsimpulse erwiesen sich die Themen Medien, Sport, politisches Engagement, Kirche, Vorbilder und Freunde als gesprächsfördernd [...] (Schubert 2009: 81).

Da im DFG-Projekt das Phänomen „Lästern“ nicht beschrieben wurde, unter anderem weil andere Schwerpunkte gesetzt wurden, greift der Verfasser ebendieses Phänomen heraus, betont aber, dass seine Beschreibung des Lästerns „[...] noch eher rudimentärer Natur und als Vorschlag zu einer weiterführenden gattungsanalytischen Analyse konzipiert [worden sei] [...]“ (Schubert 2009: 82), was auch damit zusammenhängen könnte, dass es sich um eine Dissertation handelt. Schubert (2009: 83) definiert den Begriff „Lästern“ nun folgendermaßen:

„Lästern“ stellt eine Form der In-Group Kommunikation [sic!] dar, in deren Verlauf die Gruppenmitglieder sich i.d.R. über bestimmte Personen (teilweise auch über bestimmte Personengruppen) hinsichtlich bestimmter, von der Gruppe nicht anerkannter, Verhaltensweisen und/oder Ansichten lustig machen. Dabei zeichnet sich das Lästern durch die fehlende Kopräsenz von ‚Spottenden‘ und ‚Verspotteten‘ aus. Im Mittelpunkt des Lästerns stehen i.d.R. bestehende gemeinsame Wissensbestände der Lästernenden über ihnen bekannte Personen (und Personengruppen). Diese Wissensbestände beziehen sich auf zurückliegende dispräferierte Erlebnisse zumeist mehrerer am Lästern beteiligter Personen mit dem/der jeweils aktuell diskutierten AuslöserIn des Lästerns.

Lästern stammt außerdem vom mittelhochdeutschen Verb *lastern* bzw. vom mittelhochdeutschen Substantiv *laster*, was so viel wie *Laster*, *Fehler* oder *Schmähung* bedeutet. Im Alltag heißt Lästern jedoch nichts anderes, als sich abfällig über jemanden, der gerade nicht anwesend ist, zu äußern (vgl. Walther 2016: 226). Darüber hinaus lässt sich das Lästern in der Kernphase, also in der Mitte des Gesprächs, wenn man vom dreigliedrigen Gesprächsmodell mit der Einteilung Eröffnungs-, Kern- und Beendigungsphase ausgeht, verorten (vgl. Schubert 2009: 83). Außerdem soll es – bei Schubert geht es um das Lästern über Mitschülerinnen und Mitschüler – drei Funktionen erfüllen: Es dient der Distinktion der Gruppe, soll unterhaltsam sein und man will sich sprachlich profilieren (vgl. Schubert 2009: 84; Walther 2016: 227), „[...] z.B. durch das Imitieren/Zitieren anderer Mitschüler [...]“ (Schubert 2009: 84). Dies soll in Abbildung 12 gezeigt werden:

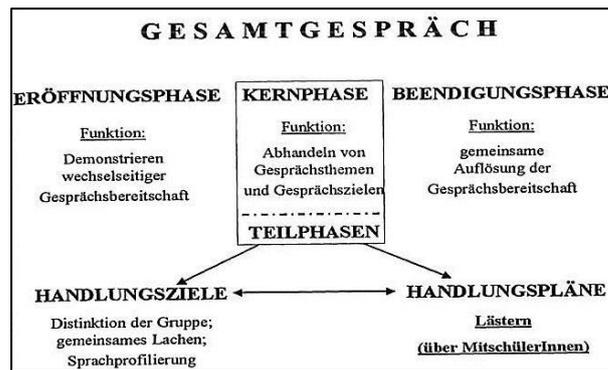


Abbildung 12: Verortung und Funktionen des Lästerns (nach Schubert 2009: 85)

Beim Lästern gibt es zudem fünf Teilphasen (vgl. Schubert 2009: 85-87):

1. Objektthematization: Zu Beginn der Lästehandlung wird von jemandem ein bestimmter gruppenspezifischer Wissensbestand thematisiert, indem zum Beispiel der Name der Person, über die gelästert werden soll, genannt wird, teilweise auch mit (verfremdeter) Wiedergabe typischer Aussagen derselben.
2. Intragruppaler Spannungsaufbau: Dieser muss nicht unbedingt eine Teilphase sein und wird entweder mittels Pseudo-Einwänden oder mittels Erweitern der Spielmodalität in die Tat umgesetzt. Pseudo-Einwände sind normalerweise ironische, nicht ernst gemeinte Vorbehalte gegen die Person, über die gelästert wird. Beim Erweitern der Spielmodalität werden die Handlungsmotive derselben weitergesponnen. Beide Elemente dienen der „[...] spannungserzeugenden Verzögerung der eigentlichen Kritik am jeweiligen Lästereobjekt [...]“ (Schubert 2009: 86).
3. Rollenzuschreibung: Hier wird das Lästereobjekt kritisiert, etwa hinsichtlich seines Charakters. Auf das Ereignis an sich wird aber noch nicht eingegangen.
4. Thematische Fokussierungen: Die anfängliche Kritik am Lästereobjekt wird diesmal konkretisiert und mit Beispielen belegt.
5. Reflexionsphase: In dieser Phase wird in einem Resümee entweder über die Lästehandlung an sich oder über das Lästereobjekt reflektiert.

Walther (2016: 227) unterscheidet hinsichtlich des Ablaufs zudem folgende fünf Typen von Lästehandlungen:

[...] sie können 1) indirekt sein, 2) als einfache Handlung mit nur einem Lästereobjekt auftreten, aber auch 3) als thematisch identische Lästehandlungen mit mehreren Lästereobjekten, es können 4) thematisch aufeinander aufbauende Lästehandlungen sowie 5) die Einbettung einer untergeordneten in eine übergeordnete Lästehandlung beobachtet werden.

Schubert (2009: 94-106) vergleicht das Lästern schließlich mit weiteren kommunikativen Gattungen:

- Klatsch: Dies ist eine Form des kommunikativen Austauschs im privaten Bereich, bei dem mindestens zwei Leute anwesend sein müssen und sich über vertrauliche Informationen und Geheimnisse einer abwesenden Person unterhalten. Charakteristisch für den Klatsch ist, dass die Kommunikationspartnerinnen bzw. -partner über ein gemeinsames Hintergrundwissen hinsichtlich des Klatschobjekts verfügen müssen. Im Gegensatz zum Lästern gibt es beim Klatsch nur drei Teilphasen, nämlich die Klatschpräsequenz, -geschichte und -nachsequenz. In der ersten Phase wird überlegt, über wen bzw. welches Thema geklatscht werden soll, in der zweiten werden die nicht akzeptierten Verhaltensweisen der Person, über die geklatscht wird, besprochen und in der letzten erfolgt wie beim Lästern ein Resümee, wobei ein einziges Ereignis generalisiert werden kann. Des Weiteren ist der Klatsch eine diskriminierende Art der Kommunikation, muss für die Beteiligten, die über jemanden klatschen, einen Nutzen haben und dient dazu, seine eigenen Wert- und Moralvorstellungen zu äußern (vgl. auch Baradaranossadat 2011: 55-57).
- Frotzeln: Bei dieser kommunikativen Gattung sind sowohl die Frotzelnden als auch die/der Gefrotzelte anwesend und es werden eine Handlung oder eine Charaktereigenschaft der Person, die gefrotzelt wird, bewertet, allerdings auf spielerische, unernste Art und Weise. Sprachlich werden verstärkt Kicher- und Lachpartikel eingesetzt und die Frotzeläußerung wird prosodisch besonders hervorgehoben. Teilweise kommt es ebenso zum bereits erwähnten Spiel mit fremden Stimmen. Darüber hinaus kann das Frotzelobjekt entweder direkt oder indirekt „angegriffen“ werden, im Vordergrund steht aber dessen Reaktion. Außerdem macht das Frotzeln nur dann Sinn, wenn noch weitere Personen anwesend sind, die entweder für oder gegen die/den Gefrotzelten sind (vgl. auch Walther 2014: 80-85).
- Dissen: Das Dissen ist eher unter männlichen Jugendlichen verbreitet. Dabei wird aggressiv miteinander gesprochen, interne Peer-Group-Angelegenheiten werden geregelt, es wird aber auch Vertrauen untereinander vorausgesetzt. Das heißt, dass nur in der Peer-Group gediss wird und nicht, wenn fremde Personen, die nicht dieser Gruppe angehören, anwesend sind. Wie beim Lästern gibt es auch beim Dissen fünf Phasen: Beim Prä-Kontext des Dissens wird eine Handlung, die in der Peer-Group nicht akzeptiert wird, zum Anlass genommen, um eine Person zu dissen, beim initialen Diss kommt es zur Beleidigung. Anschließend folgt die Reaktion des Publikums – beim Dissen müssen andere

Personen, die aber der Gruppe angehören, ebenfalls anwesend sein –, danach die Reaktion des Gedisssten und am Schluss wird auf die Reaktion des Angegriffenen reagiert.

- **Beschwerdegeschichte:** Hierbei geht es um persönliche Erfahrungen zwischen der/dem Erzählenden und einer abwesenden Person, die im Nachhinein nachgebildet werden und zwar in Form einer Beschwerde. Die/Der Erzählende sieht sich dabei in der Opferrolle. Ziel der Beschwerdegeschichte ist es, Anteil an den Erfahrungen der erzählenden Person zu nehmen, eventuell in Form eines ähnlichen Erlebnisses. In der Regel wird die indirekte Rede verwendet, um Äußerungen der „Antagonistin“ bzw. des „Antagonisten“ wiederzugeben. Direkte Reden werden dann eingesetzt, wenn die/der Erzählende in der Situation selbst gesprochen hat. Weitere sprachliche Mittel, die verwendet werden können, sind das narrative Präsens und Formen der Verbspitzenstellung.
- **Hetzen:** Dies ist oft ein abwertendes Kommentieren und Charakterisieren von Menschen in der Öffentlichkeit. Das Hetzen entsteht dabei nicht spontan in der Interaktion, sondern wird selbst zum Anlass genommen, um darüber zu sprechen, da sich die Jugendlichen wegen des Hetzens erst treffen. Sprachliche Mittel, die eingesetzt werden, sind unter anderem einfache Interjektionen, lexikalische Laute, aus Adjektiven bestehende Einwortsätze, aber auch komplexere Konstruktionen wie frei erfundene Zitate, die die Passantinnen und Passanten sagen könnten. Das Hetzen hat eine identitätsstiftende Funktion, soll aber ebenso unterhalten bzw. Langeweile vertreiben.

Walther (2014: 297-298) geht sogar noch einen Schritt weiter und beschreibt die kommunikative Gattung des Blödelns, die folgendermaßen definiert werden kann:

Tabelle 8: Übersicht über die Definitionen zum Blödeln (nach Walther 2014: 297-298)

Personenkonstellation	<ul style="list-style-type: none"> • Blödelsubjekt, Blödelpartner, Blödelpublikum • kein personales Blödelobjekt
Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Anwesenheit von Blödelsubjekt und Blödelpartner • gemeinsames Hintergrundwissen zu Blödelthemen, Situationen, Anspielungen etc.
Charakteristika	<ul style="list-style-type: none"> • spielerisch, spaßig/spaßhaft • keine Gesichtsverletzung, keine direkte Kritik gegenüber einer anwesenden Person • spontan, kreativ, nicht beliebig wiederholbar, schwer tradierbar, situationsabhängig
sprachliche Mittel	<ul style="list-style-type: none"> • Wortspiele, Wortkreuzungen • Ironie, einfache Scherze etc.

Im zweiten, empirischen Teil seiner Dissertation geht Schubert auf das Korpus ein. Seine Untersuchung wurde zwischen Dezember 2003 und April 2004 durchgeführt und als Methode die teilnehmende Beobachtung in unterschiedlichen Alltagssituationen der Probandinnen und Probanden gewählt. Vor und während des Untersuchungszeitraums nahm ein Beobachter⁸ an diversen Gruppenaktivitäten teil, um mehr über das Verhalten der Peer-Groups zu erfahren. Außerdem sollten sich die Gruppenmitglieder an seine Anwesenheit gewöhnen (vgl. Schubert 2009: 113).

Um das eigene ethnografische Hintergrundwissens [sic!] des Beobachters zu ergänzen bzw. in strittigen Situationen zu verifizieren, wurden zudem Personen aus dem näheren Umfeld der ProbandInnen (ältere Geschwister, Eltern) bezüglich interpretationsrelevanter Faktoren wie Fluktuation der Gruppenkonstellationen, Intimität der Beziehung der Gruppenmitglieder untereinander, dem Beobachter nicht bekannte Konkurrenzen oder Streitigkeiten, etc. befragt [...] (Schubert 2009: 113).

Die Daten wurden über halb- oder pseudooffene Aufnahmen mittels Mini-Disc-Geräts gewonnen, die Zustimmung der Probandinnen und Probanden war demnach schon vor der Untersuchung eingeholt worden. Was diese jedoch nicht wussten, war, welche Zeitpunkte im Gespräch aufgenommen wurden und was das Ziel der Untersuchung war. Insgesamt wurden vier Gruppen, jeweils zwei geschlechtshomogene Schülerinnen-/Schüler- und zwei geschlechtshomogene Studentinnen-/Studentengruppen aus den Orten Wuppertal, Renscheid und Bonn untersucht, die sich aus drei bis vier Personen zusammensetzten. Die Schülerinnen und Schüler waren zwischen 14 und 17, die Studentinnen und Studenten zwischen 20 und 23 Jahre alt (vgl. Schubert 2009: 113-114).

Im Zuge seiner Untersuchung – die Lächerhandlungen wurden sowohl strukturell als auch inhaltlich analysiert – stellte Schubert fest, dass sich das Lästern von den zuvor genannten Gattungen abgrenzen lasse und deshalb als zusätzliche kommunikative Gattung anzusehen, es aber kein jugendexklusives Phänomen sei, da es ebenso unter älteren Sprecherinnen und Sprechern zu Lächerhandlungen komme (vgl. Schubert 2009: 295-298).

Im Hinblick auf den hier behandelten Typ des Lästerns ist aber anzunehmen, dass er in gewisser Weise zumindest jugendtypisch ist. Jugendliche verfügen im Gegensatz zu Erwachsenen noch über relativ konstante Gruppengemeinschaften, die nicht durch berufliche oder generell institutionelle Anlässe geschaffen werden [...] (Schubert 2009: 298).

⁸ Es ist nicht ganz klar, ob Schubert selbst der Beobachter war, dadurch, dass es sich aber um eine Dissertation mit empirischer Forschung handelt, kann davon ausgegangen werden.

Was an Schuberts Dissertation zudem ein interessanter Fakt ist, ist die Tatsache, dass er sich die Frage stellt, ob es ein gendertypisches Lästern gebe:

Klassische Arbeiten sprechen von einem konservativeren und normorientierten Sprechverhalten bei Frauen im Gegensatz zu Männern. Demnach verwenden weibliche Sprecher weniger Tabuwörter und mehr Prestigeformen, fluchen weniger und zeichnen sich generell aufgrund einer zurückhaltenden, harmoniefördernden und eher personenbezogenen Interaktionsweise durch einen kooperativen ‚weiblichen Stil‘ gegenüber einem konfrontativen männlichen Stil aus. [...] Spätere Untersuchungen betonen jedoch, dass die genannten gendertypischen Unterschiede immer auch vor dem Hintergrund situativer und intentionaler Merkmale betrachtet werden müssen [...] (Schubert 2009: 279).

Schubert (2009: 279-282) konnte bei seiner Untersuchung die Annahme, männliche Sprecher würden Tabuwörter verwenden und weibliche nicht, nicht bestätigen, bei den adjektivischen Formen herrsche sogar eine Übereinstimmung zwischen den einzelnen Gruppen. Nominalformen zum Beispiel würden allerdings eher von den männlichen als von den weiblichen Peer-Groups eingesetzt werden. Darüber hinaus bemerkt er, dass männliche Sprecher ihre Lästerverhandlungen eher reflektieren würden als weibliche. Er kommt schließlich zur Erkenntnis, dass Lästern weder etwas typisch Weibliches noch etwas typisches Männliches, sondern geschlechtsübergreifend sei.

Interessant wäre es allerdings, wie sich das Lästerverhalten in geschlechtsheterogenen Gruppen verhält, denn Schubert beschäftigt sich nur mit reinen Mädchen- bzw. Jungengruppen. Außerdem setzt er sich mehr mit dem Ablauf von Lästerverhandlungen auseinander und weniger mit den sprachlichen Merkmalen, was er aber ohnehin in der Einleitung deutlich macht (vgl. Schubert 2009: 12). Die sprachlichen Auffälligkeiten bilden in seiner Arbeit nicht unbedingt einen Schwerpunkt, ihnen wird dennoch ein kleiner Platz eingeräumt, hauptsächlich aber in der vierten Teilphase des Lästerns, den thematischen Fokussierungen. Hier zeigt Schubert (2009: 172) zum Beispiel, dass beim Lästern unter anderem adjektivische Positiv- und Superlativ- bzw. Elativformen eingesetzt werden, wie das nachfolgende Zitat belegt:

- d) das war auch**das war/da war_s so **schlimm** an dem geburtstag [...]
- e) [...] vor allem wenn ich*wenn ich immer diese **geilen** geschichten höre**von wegen äh [...]
- f) [...] nein aber das **geilste** war [...]
- g) [...] das **geilste** war christina im schwimmbad [...] (Schubert 2009: 172).

Darüber hinaus bemerkt der Autor, dass das Wort *dann* in der Korpusanalyse relativ häufig auftrete (vgl. Schubert 2009: 173).

Im Gegensatz zu Schubert (2009) legt Diana Walther in ihrem im Jahr 2016 erschienenen Beitrag „Lästern über Mitschüler/innen und Lehrer/innen – Zur sprachlichen Ausprägung und

kommunikativen Funktion des Sprachhandlungsmusters Lästern im Kontext Schule“ den Fokus auf das Lästern in geschlechtsheterogenen Gruppen und geht ebenso auf sprachliche Besonderheiten in Lästerhandlungen ein (vgl. hierzu auch Walther 2014: 171-243). Der Artikel wurde im neunzehnten Band der Reihe „Sprache – Kommunikation – Kultur“ mit dem Titel „Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag“, herausgegeben von Daniel Gysin und Carmen Spiegel, veröffentlicht. Gleich zu Beginn kritisiert die Autorin:

Während sich die aktuelle Jugendsprachforschung v.a. im Bereich der Scherzkommunikation bisher intensiv mit dem Gesprächsverhalten in weiblichen oder männlichen Jugendlichengruppen beschäftigt hat, wurde die Untersuchung gemischtgeschlechtlicher Interaktionen vernachlässigt. Das Miteinander der Geschlechter eröffnet jedoch interessante Forschungsperspektiven [...] (Walther 2016: 225).

In ihrem Beitrag stellt Walther (2016: 226) sich auch die Frage,

[...] wie Jugendliche in gemischtgeschlechtlichen Interaktionen die Strategie des Lästerns über Mitschüler/innen und Lehrer/innen ausgestalten und wie sie ihr Verhältnis zu abwesenden Gleichaltrigen und Autoritätspersonen verhandeln. Wie können die Mädchen und Jungen Probleme, Konflikte und andere schulische Belange durch Lästereien interaktiv darstellen und aushandeln?

Dabei will die Verfasserin des Artikels zeigen, welche sprachlichen Mittel die Jugendlichen bei ihren Lästerhandlungen einsetzen und welche Funktionen Lästereien haben können. Als Grundlage dienen ihr Gespräche zwischen geschlechtsheterogenen Dresdner Jugendlichen, die zu diesem Zeitpunkt zwischen zwölf und 15 bzw. 16 und 19 Jahre alt waren. Diese wurden bei ihren Gesprächen im schulischen Umfeld gefilmt, das Datenmaterial wurde wie bei Schubert (2009) mittels teilnehmender Beobachtung gewonnen (vgl. Walther 2016: 226). Walther greift dabei zwei Sequenzen heraus, einerseits eine Lästerhandlung über Mitschülerinnen und Mitschüler und andererseits eine über Lehrerinnen und Lehrer.

Beim ersten Gespräch zwischen zwei Mädchen und zwei Jungen, die sich über das Schulfest an ihrem Gymnasium unterhalten, geht es zunächst um Horoskope, die in der Schülerzeitung zu finden sind. Einer der Jungen, der sein Horoskop vorliest – er ist vom Sternzeichen Löwe –, findet heraus, dass er laut brüllen müsse, woraufhin eines der Mädchen diese Bemerkung herausgreift und über einen Mitschüler lästert, indem es sagt: „[...] *aber nicht so laut wie Richard [...]*“ (Walther (2016: 230). Dieser Kommentar wird von einem weiteren Jungen wiederum kommentiert, denn er behauptet, Richard, das Lästerobjekt, würde schreien und habe sich negativ bzw. „[...] *übelst verändert / der schlägt sich mit Mädchen rum [...]*“ (Walther 2016: 230). Da eines der Mädchen diese Behauptung nicht glauben kann, wird diese mit einem Beispiel – „[...] *der kickt die Maria durch die Gegend [...]*“ (Walther 2016: 230) –

untermauert, woraufhin das Mädchen nun über Maria lästert. Die anderen Jugendlichen steigen in die Lästerhandlung ein und hinterfragen Marias soziales Geschlecht: „[...] *is die Maria überhaupt n Mädchen [...]*“ (Walther 2016: 230). Sie vergleichen sie sogar mit einem Außerirdischen: „[...] *die is n Alien / Mädchen oder Alienhybrid das is hier die Frage [...]*“. Diese Aussage erntet großes Gelächter. Die Lästerhandlung endet damit, dass einer der Jungen wieder auf Richard zu sprechen kommt, da er mit ihm ins Schwimmlager fahren müsse, woraufhin die anderen Jugendlichen mit Ironie und Jubel reagieren (vgl. Walther 2016: 230).

Das zweite Gespräch findet wiederum zwischen zwei Mädchen und zwei Jungen statt. Zu Beginn will einer der Jungen von den anderen Jugendlichen wissen, wie sie einen bestimmten Lehrer finden würden, wobei er den Namen der Lehrkraft bewusst falsch ausspricht und damit die anderen zum Lachen bringt. Eines der beiden Mädchen sagt daraufhin, dass es den Lehrer anfangs positiv eingeschätzt habe, relativiert seine Aussage aber dann: „[...] *also es geht so * na ja der is bisl streng [...]*“ (Walther 2016: 233). Anschließend folgen Lästerhandlungen über das Aussehen – „[...] *der hat orthopädische Schuhe an [...]*“ (Walther 2016: 233) – und den Unterrichtsstil – „[...] *was der für Strafen verteilt ey [...]*“ (Walther (2016: 233) – des Lehrers. Auch einer der Jungen meint, er habe die Lehrperson anfangs nett gefunden, was sich später schnell geändert habe: „[...] *aber dann hat der so Strafen verteilt / das hat mich angekotzt [...]*“ (Walther 2016: 233).

Walther (2016: 234-235) kommt nach der Analyse der beiden Gespräche zum Ergebnis, dass auf der einen Seite über Mitschülerinnen und Mitschüler und auf der anderen Seite über Lehrerinnen und Lehrer, „[...] bedingt durch deren ständige Präsenz in der Schule, [...] aber auch durch das Bestreben, sich von erwachsenen Autoritätspersonen abzugrenzen, um die eigene Identität aufzubauen und Grenzen auszutesten [...]“ (Walther 2016: 234), gern gelästert werde. Das Ziel der Lästerhandlungen sei zudem die Abwertung des Lästerobjekts, um sich erstens von Erwachsenen und zweitens von peer-group-fremden Jugendlichen abzugrenzen.

Kommunikative Formen, die bei Lästerhandlungen unter Jugendlichen eingesetzt werden würden, seien unter anderem einfache kurze Statements (z.B. *Ich mag XY nich*), direkte (z.B. *kleenes Stück Dreck*) und indirekte Angriffe (z.B. mithilfe von Ironie oder Anspielungen), Geschichten und verschiedene Lästerstrategien wie Ironie, Imitationen oder Bricolage. Sprachlich würden unter anderem Wertadjektive, um das Lästerobjekt negativ darzustellen (z.B. *XY ist doof*), Gradpartikeln, um die Wertadjektive zu verstärken (z.B. *XY ist voll doof*), Beschimpfungen, soziale Typisierungen (z.B. *der Kerl*), Ausdrucks- und Gesprächspartikeln

(z.B. *ey*, vgl. auch Bahlo/Klein 2017: 158), Wortnester (z.B. *der redet immer Scheiße*), Komposita (z.B. *Alienhybrid*), Sprüche und Redewendungen, syntaktisch identische Wiederholungen oder Abweichungen, Intonation als paraverbales Phänomen sowie Mimik und Gestik als nonverbale Phänomene eingesetzt werden (vgl. Walther 2016: 234-235).

In ihrem Fazit hält Walther (2016: 236-237) schlussendlich fest, dass – wie schon angeführt – sowohl über Mitschülerinnen und Mitschüler als auch über Lehrkräfte gelästert werden würde, wodurch letztere, ohne es zu wissen, ihren Autoritätsstatus verlieren würden. Zudem seien Lästerhandlungen zum einen kompetitiv ausgerichtet, wenn über eine oder mehrere Personen gelästert werden würde, zum anderen aber ebenso kooperativ, da mittels der Lästerhandlung der Zusammenhalt der Peer-Group gefestigt werden würde. Zusätzlich würden sie dazu dienen, „[...] Gespräche in Gang [zu] halten, spaßige Situationen [zu] erzeugen und damit wesentlich zum Unterhaltungswert unter den Jugendlichen bei[zu]tragen [...]“ (Walther 2016: 237).

Die wahrscheinlich aktuellste Publikation zum Thema „Lästern“ ist jene von Benjamin Könning mit dem Titel „Peer-Kommunikation in der Schule: empirische und methodische Zugänge“, die im ersten, 2018 erschienenen Teilband des Werks „Jugendsprachen/Youth Languages. Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung/Current Perspectives of International Research“, herausgegeben von Arne Ziegler, zu finden ist. In diesem Beitrag widmet sich der Autor Peer-Group-Gesprächen in außerunterrichtlichen Pausengesprächen, da diese laut ihm „[...] auch in der jüngeren Vergangenheit wenig von der Gesprächsforschung beachtetes Untersuchungsfeld [sei] [...]“ (Könning 2018: 247; siehe auch Könning 2015: 91).

Es gehe Könning (2018: 251) in seinem Artikel vorrangig um ein noch nicht beendetes Projekt⁹, dem ein Datenkorpus von Gesprächen zwischen Jugendlichen in außerunterrichtlichen Pausen in der Schule zugrunde liege. Das Korpus bestehe aus zehn Aufnahmen in Pausensituationen, die in fünf Schulen in Nordrhein-Westfalen¹⁰ durchgeführt worden seien. Darüber hinaus seien, um das ethnografische Wissen zu erweitern, unterstützend Fragebögen eingesetzt worden (vgl. Könning 2018: 248, 251). „Diese Art der Datentriangulation ermöglicht es,

⁹ Es kann angenommen werden, dass es um das von Eva Neuland geleitete DFG-Projekt mit dem Titel „Sprachliche Höflichkeit bei Jugendlichen. Empirische Untersuchungen von Gebrauchs- und Verständnisweisen im Jugendalter“ (vgl. Bergische Universität Wuppertal: Benjamin Könning) geht.

¹⁰ Dabei handelt es sich um vier Gymnasien im ländlichen Münsterland und den Städten Wuppertal und Münster sowie eine Gesamtschule in Köln (vgl. Könning 2018: 251).

bestimmte Praktiken in Schulpausen beschreiben zu können, die durch Audio- oder Videoaufnahmen nur schwer zu erheben wären [...]“ (Könning 2018: 253).

Zum Zeitpunkt der Untersuchungen seien die Jugendlichen zwischen zwölf und 16 Jahre alt gewesen und hätten die siebte bis zehnte Jahrgangsstufe besucht. Weiters seien die Gespräche zwischen den Probandinnen und Probanden im Aufenthalts- bzw. Klassenraum aufgezeichnet worden (vgl. Könning 2018: 251-252). „Die Erhebungen erfassen also Peergruppengespräche im Schulkontext, deren Setting an eine Pausensituation angelehnt ist [...]“ (Könning 2018: 252). Außerdem hätten sich die Schülerinnen und Schüler frei im Raum bewegen können, von einer Lehrkraft seien sie nicht beaufsichtigt worden. Im Raum seien zudem vier Mikrofone angebracht worden. Darüber hinaus enthalte der Fragebogen Items, bei denen die Jugendlichen sich darüber äußern könnten, wie sie die Authentizität der Erhebungssituation einschätzen würden, um herauszufinden, ob ein Beobachterparadoxon vorliege oder nicht (vgl. Könning 2018: 252-253).

Da den Schülerinnen und Schülern das Umfeld sehr vertraut ist, treten im Verlauf der Erhebungen schnell Gewöhnungseffekte in Bezug auf die Aufnahmesituation ein. Mit circa 30 Minuten dauern die Erhebungen etwas länger als durchschnittliche Schulpausen, was die Gewöhnungseffekte noch verstärkt [...] (Könning 2018: 252).

Was hinzukomme, sei die Tatsache, dass die Anzahl der Probandinnen und Probanden stark variere, was zu vielen, schnellen Wechsel der Sprecherinnen und Sprecher führe. Die Gruppen, die sich zu Gesprächen zusammenfinden würden, seien teilweise geschlechtsheterogen, großteils aber geschlechtshomogen gewesen (vgl. Könning 2018: 252).

Im von Könning beschriebenen Projekt gehe es darum, die Rolle des Sprachgebrauchs Jugendlicher im Rahmen der Identitätsbildung in den Blick zu nehmen. „Einen Schwerpunkt bildet daher die interaktive und stetig fortlaufende Herstellung von sozialen Positionierungen in Form von Selbst- und Fremdzuschreibungen [...]“ (Könning 2018: 254).

Im Datenmaterial würden sich auch Lästerhandlungen finden, was Könning bereits in seinem 2015 erschienenen Artikel „Voll whak alles hier“. Pausengespräche – zur Bedeutung eines vernachlässigten Gesprächstypus im Schulalltag“ feststellt:

Folgende Aussagen unterschiedlicher Schüler sollen einen kleinen Eindruck in die Kommunikation über Lehrpersonen in den Pausengesprächen geben: „Kennt ihr seine Affenfrisur? Oh! Das sieht so scheiße aus!“, „Immer diese Lehrer, die haben eh nix drauf“, „Der ist einfach so ein Opfer, Alter“, „Die dumme Schwuchtel“, „Achtzig Prozent der Lehrer haben ihr Abi nachgeholt und so [...]“ (Könning 2015: 92).

In einem Beispiel wird die Lächerhandlung einer Schülerin angeführt, die bemerkt, dass eine Lehrkraft zu leichtfertig Noten vergabe, wie die folgende Abbildung eines Gesprächsausschnitts zeigt:

```

01 F1 ich wunder mich warum herr xy uns nebeneinander
    sitzen lässt;
02     = jana und mich;
03     der kann_sich nich durchsetzen so richtig-
04 F2 mich und jana hat der ja auch ;SO_angemotzd_ej,
05 F1 ja-
06     ej_aber_vorALlem,
07     = sara hat ja mindestens genauso viel scheiße
    (xxx xxx xxx) gelabert;
08     bei IHR is_es halt so (.) (xxx xxx) weiß_du,
09 F2 hm_
10     (1.2)
11 F1 ja_nein aber
12     wenn der nach vorne guckt sieht_der euch halt
    und uns nich und die_ande anne seite da sitzen;
12     (4.7)
13     aber_letztes jahr saß_ch_ja neben sebastian und
    so;
    =ne,
14     sebastian und lukas war_ja_EH voll schlimm;
    =ne,
15     und WEISe_noch meine mündlichen noten,
16     toTAL so (.) ja::-=
17     =ja du kanns_ja wohl gut mathe und so- =ne,
18     =er so ja (.) wir sitzen halt auch so neben
    sebastian- =
19     =ich so ja: (.) die lenken_mich immer VOLL_ab,
20     er so ja: (.) ich weiß die lenken mich immer
    ab,
21     <<kanns_nich so gut mitarbeiten>>all>,
22     ich so HM HM,
23     ((dentaler klicklaut)) er so ja:_dann geb_ich
    dir dies_jahr noch_ne eins;
24     ich so (- -) Okay::-
25 F3 <<::und MIR gibt_der ne zwei plus plus plus;>f>
26 F1 ich hab ne eins minus minus minus bekommen;
27 F3 ich find_dat so asi von dem- =ne,

```

Abbildung 13: Gesprächsausschnitt, *der kann sich nich durchsetzen* (nach Könning 2018: 258-259)

Zum Teil werden in diesem Gespräch Mittel der scheinbaren Redewiedergabe bzw. des interaktionalen Erzählens (*ich so, er so*) verwendet und es wird ein Erlebnis aufgegriffen, das bereits ein Jahr zurückliegt, um hervorzuheben, dass die Lehrperson „[...] leichtgläubig, naiv, mithin [...] inkompetent [...]“ (Könning 2018: 260) sei. Mit der Dehnung des Wortes *Okay* wird die Verwunderung über das Verhalten des Lächerobjekts zum Ausdruck gebracht (vgl. Könning 2018: 259-260).

Wenngleich Lästensequenzen durchaus häufig im Korpus auftreten, werden sie in der Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler offenbar nicht präferiert. Nur 32% der Probandinnen und Probanden geben an, in letzter Zeit in den Schulpausen gelästert zu haben [...] (Könning 2018: 260).

Was Könning (2018: 261) zusätzlich auffällt, ist, dass Gespräche zwischen Jugendlichen häufig mit Emotionalität verbunden seien, so auch Lästehandlungen.

01	F1	<i>ej</i> ;= weiß was ich auch richtig behindert finde,
02		der macht mit uns aufgaben (.) drei wochen vorher und bespricht die erst jetzt;
03	F2	!JA!-
04		((allgemeine zustimmung))
05	M1	ich hab schon voll vergessen was wir gemacht haben;
06	M2	RICHTiger hornochse (.) richtiger hornochse;

Abbildung 14: Gesprächsausschnitt, *Hornochse* (nach Könning 2018: 261)

Im Gesprächsausschnitt *Hornochse* werden unter anderem das Wort *ej* (vgl. hierzu auch Könning 2015: 94; Walther 2016: 235) und linksperiphere Interjektionen, die „[...] vor allem eine Spontanität der Äußerung zum Ausdruck [bringen] und [...] das Rederecht sicherstellen bzw. Aufmerksamkeit erzeugen [sollen] [...]“ (Könning 2018: 261), eingesetzt. Emotionen sind demnach eher im lexikalischen und prosodischen Bereich auffällig.

Überdies sind vielfach Intensivierungen zu beobachten, die in ihrer hohen Frequenz ebenso zur emotiven Bewertung beitragen. In Beispiel (4) intensiviert *richtig* als Teil einer Adverbialphrase den weiteren Bestandteil *behindert* (*ej*;= weiß was ich auch richtig behindert finde,). Die standardsprachliche Semantik von *behindert* hat in diesem interaktionalen Kontext eine Bedeutungsverschiebung hin zu einem allgemein negativen Wertungsausdruck wie *schlecht* erfahren. [...] Ferner drückt sich Emotionalität in Gesprächen auf paraverbalen Ebene aus, durch Prosodie, Betonungen, Dynamik, schnelle Sprecherwechsel, simultanes Sprechen und nicht zuletzt in den zahlreichen Passagen, in denen gelacht wird [...] (Könning 2018: 262).

Könning (2018: 263-264) kommt schließlich zum Ergebnis, dass der Schulalltag ein wichtiges Themenfeld im Sprachgebrauch Jugendlicher sei, was sich oft in Form von Bewertungen bzw. Lästehandlungen äußere. Außerdem bemerkt er, dass die Emotionalität in den Gesprächen in zunehmendem Alter abzunehmen scheine und der Sprachgebrauch, je nachdem ob die Probandinnen und Probanden aus urbanen oder ländlichen Regionen stammen, teilweise regional gefärbt sei. Letzteres betreffe „[...] phonetische Unterschiede (*ich find dat so asi von dem=ne*), spezifische Ausformungen von Verschleifungen und Elisionen (*kanns nich so gut mitarbeiten*) sowie lexikalische Besonderheiten, wie den Partikelgebrauch [...]“ (Könning 2018: 264). Die Muttersprache(n) hätte(n) ebenso einen Einfluss auf den Sprachgebrauch der Jugendlichen, dies müsste laut Könning allerdings noch genauer untersucht werden, wobei er

anmerkt, dass wohl in keiner Gruppe ethnolektale Ausdrücke, gewisse Einflüsse von Migrantensprachen aber schon vorherrschen würden. Da das Projekt zudem noch nicht abgeschlossen ist, wäre es zusätzlich interessant, wie häufig im Datenkorpus Lästerhandlungen vorkommen und welche sprachlichen Merkmale diese aufweisen. Auf die sprachlichen Merkmale aus dem Bereich der Lexik geht Könning jedoch in seinem 2015 erschienenen Artikel ein (siehe Kap. 3.2.1).

4. Erforschung von Jugendsprache in sozialen Medien anhand der Beispiele Facebook und WhatsApp

In diesem Kapitel soll darauf Bezug genommen werden, inwieweit Jugendsprache in den sozialen Netzwerken Facebook und WhatsApp untersucht wurde. Dabei sollen diese zunächst beschrieben werden (Kap. 4.1, genauer 4.1.1 und 4.1.2), bevor auf die einzelnen Forschungsaspekte (Kap. 4.2 bis 4.5) eingegangen wird. Anders als in Kapitel 3 wird hier jedoch eine Untergliederung in Untersuchungen aus Deutschland und aus der Schweiz¹¹ vorgenommen, da Publikationen aus Österreich dieses Thema betreffend noch rar sind bzw. generell ausstehen. Außerdem wird in manchen Veröffentlichungen auch auf die Schreibweise in SMS (und teilweise auf Twitter) eingegangen, die im Zuge dieser Arbeit nicht unerwähnt bleiben soll, der Schwerpunkt liegt dennoch auf den sprachlichen Auffälligkeiten auf Facebook und WhatsApp. Darüber hinaus soll darauf hingewiesen werden, dass sämtliche Gesprächsauschnitte oder Kommentare auf Facebook und WhatsApp von der Schreibung her und demnach mit allen Fehlern die Orthografie, Grammatik, Interpunktion und das Setzen von Spatien betreffend von der Literatur übernommen werden.

4.1. Begriffsdefinitionen

Unter einem sozialen Netzwerk wird ein „[...] Portal im Internet, das Kontakte zwischen Menschen vermittelt und die Pflege von persönlichen Beziehungen über ein entsprechendes Netzwerk ermöglicht [...]“ (Duden ©2019: Social Network) verstanden. Dazu zählen unter anderem Facebook und WhatsApp, die nun definiert werden sollen.

4.1.1. Facebook

Facebook wurde 2004 von Mark Zuckerberg zusammen mit Dustin Mokoitz, Chris Hughes und Eduardo Saverin gegründet und zunächst nur Studentinnen und Studenten der Universität Harvard zur Verfügung gestellt. Einige Zeit später war es auch für andere Studierende möglich, Facebook zu nutzen und seit 2006 ist es für alle Personen weltweit zugänglich (vgl. Maier 2016: 129; Vasiljevič 2016: 329) „[...] und eroberte seitdem innerhalb kürzester Zeit

¹¹ Aus der Schweiz wurden ausschließlich Publikationen von Christa Dürscheid u.a. herangezogen, da diese im Bereich der neuen Medien besonders viel forschten.

weite Bereiche der USA und zunehmend auch Europas, Asiens und Australiens [...]“ (Maier 2016: 129).

Um dieses soziale Netzwerk nutzen zu können, muss man sich registrieren und kann danach ein eigenes Profil erstellen. Auf diesem

[...] können sich die registrierten NutzerInnen selbst vor- bzw. darstellen (mit Fotos, Bildern bzw. Videos, Personendaten, Interessen etc.). Ein Profil auf Facebook ist sozusagen ein Lebenslauf für ein soziales Netzwerk: Eine Seite über sich selbst, die man mit all jenen Daten, die andere von einem wissen sollten, stets auf dem neuesten Stand halten [...] (Maier 2016: 130).

Mit Hilfe der Suchfunktionen können Personen aus dem Freundes-, Bekannten- und Verwandtenkreis gesucht und als „Freund“ hinzugefügt werden (zum Bedeutungswandel des Begriffs *Freund* siehe Brommer/Dürscheid 2013). Auf Facebook ist es nun möglich, selbst etwas auf seine „Pinnwand“ zu posten, das „Freunde“ schriftlich oder mit einem Klick auf den „Gefällt-mir“-Button kommentieren können. Darüber hinaus gibt es Diskussionsforen, sogenannte „Gruppen“, in denen Nutzerinnen und Nutzer entweder selbst Beiträge verfassen oder welche beantworten können (vgl. Maier 2016: 130).

In Österreich nutzen etwa 3,8 Millionen Menschen dieses soziale Netzwerk, etwa drei Millionen sind sogar täglich auf Facebook aktiv (vgl. Statista ©2019: Anzahl aktiver Nutzer in Österreich von 2013 bis 2018). Im März 2019 waren 3,9 Millionen Österreicherinnen und Österreicher, 3,8 Millionen Schweizerinnen und Schweizer sowie 32 Millionen Deutsche auf Facebook angemeldet (vgl. AllFacebook: Offizielle Facebook Nutzerzahlen für Deutschland).

4.1.2. WhatsApp

WhatsApp¹², die 2009 von Jan Koum und Brian Acton gegründet und 2014 von Facebook aufgekauft wurde (vgl. Maier 2016: 129; Sander 2018; WhatsApp ©2019: Über uns), ist ein Nachrichtendienst, der als Alternative zur SMS programmiert wurde und kostenlos auf ein Android-Smartphone, iPhone, Windows Phone und sowohl für einen Mac- als auch einen Windows-Computer heruntergeladen werden kann (vgl. WhatsApp ©2019: Startseite; WhatsApp ©2019: Über uns). Mit diesem ist ein kostenloser „[...] Versand von Nachrichten, Bildern, Audio- und Videodateien und Standortangaben erlaubt und seit neuestem [sic!] [ist dieser] sogar mit einer Telefonfunktion ausgestattet [...]“ (Frick 2017: 226). Im Prinzip kann

¹² Der Name ist eine Kombination aus der englischen Phrase *What's up?* für *Was geht?* und der Abkürzung *App* für *Applikation* (vgl. Sander 2018; WhatsApp ©2019: Über uns).

mit jedem Menschen in Kontakt getreten werden: Man muss nur die Telefonnummer wissen und derjenige muss die App auch installiert haben. Außerdem ist WhatsApp eine Applikation, „[...] die verschiedene Kommunikationsformen in sich vereint [...]“ (Frick 2017: 232), denn sie

[...] vereint nicht nur synchrone (Telefonfunktion), quasi-synchrone (Chatfunktion) und asynchrone (Nachrichtenfunktion) Kommunikationsmöglichkeiten, sondern erlaubt darüber hinaus sowohl eine Eins-zu-Eins [sic!] als auch eine Viele-zu-Viele-Kommunikation im Rahmen der Gruppenchats [...] (Frick 2017: 232).

Frick (2017: 226-227) bemerkt sogar einen Rückgang von SMS: „2013 sank die Zahl an versendeten SMS um 37 Prozent, ein Jahr später erfolgte ein weiterer Einbruch um 41 Prozent auf 22,5 Milliarden. Damit hat sich die Anzahl an verschickten SMS um fast zwei Drittel reduziert [...]“ (Frick 2017: 227). Laut Homepage von WhatsApp würden über eine Milliarde Personen in über 180 Ländern weltweit die App nutzen (vgl. WhatsApp ©2019: Über uns). Der ARD/ZDF-Onlinestudie aus dem Jahr 2018 zufolge würden Deutsche rund 87 Minuten täglich mit der Individualkommunikation, unter anderem WhatsApp, verbringen (vgl. ARD/ZDF-Medienkommission ©2019: ARD/ZDF-Onlinestudie). Aus der JIM-Studie desselben Jahres kann abgelesen werden, dass WhatsApp die bedeutendste Kommunikationsplattform für Jugendliche zwischen zwölf und 19 Jahren in Deutschland ist, denn diese werde mehrmals die Woche von 95% der befragten Personen genutzt, täglich von 82% (vgl. mpfs: JIM-Studie 2018, 38):

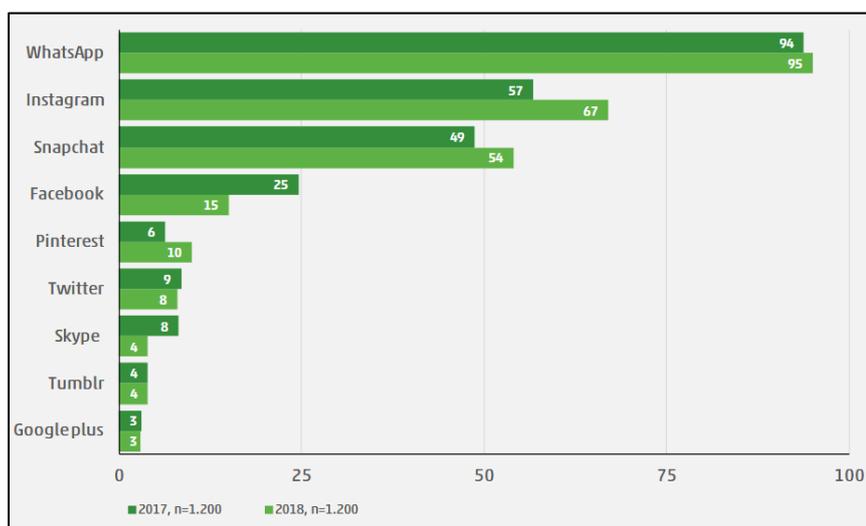


Abbildung 15: Aktivitäten im Internet, Schwerpunkt: Kommunikation 2018 (nach mpfs: JIM-Studie 2018, 38)

Auch in der Schweiz und Österreich gilt WhatsApp als das beliebteste soziale Netzwerk (vgl. Möseneder 2018: Messenger-Nutzerzahlen für Österreich 2018). Aus diesem Grund scheint es

nicht verwunderlich, dass es bereits einige Publikationen zum Sprachgebrauch Jugendlicher auf Facebook und WhatsApp gibt, allerdings sind diese derzeit nicht zahlreich vorhanden, was auch daran liegen könnte, dass Facebook und WhatsApp noch relativ junge soziale Netzwerke sind. Deshalb kann angenommen werden, dass weitere Veröffentlichungen dieses Thema betreffend noch folgen werden.

4.2. Forschung im Bereich der Lexik

In diesem Unterkapitel geht es um den jugendsprachlichen Wortschatz in den sozialen Medien Facebook und WhatsApp, doch hier muss wie in Kapitel 3.2 erneut betont werden, dass die Jugendsprache schnelllebig und heterogen ist, weshalb manche Ausdrücke, die in der Forschung untersucht wurden, womöglich nicht mehr aktuell sind.

4.2.1. Untersuchungen aus Deutschland

Im ebenfalls 2016 erschienenen Werk „Analyse von Facebook-Kommentaren zu politischen Themen. Wie deutsche und französische Jugendliche und junge Erwachsene Nachrichten bewerten und kommentieren“ widmet sich die Autorin Sarah Maier unter anderem der Lexik Jugendlicher auf Facebook, wenn sie Nachrichtenseiten kommentieren. Als Methoden wählte sie die Online-Beobachtung und die Inhaltsanalyse (vgl. Maier 2016: 142-145).

Insgesamt seien laut ihr 478 Facebook-Profilen ausgewertet worden, wobei sich die Daten auf eine Erhebung vom 14. Mai 2014 beziehen würden. Im deutschen Korpus hätten 190 Probandinnen und Probanden an der Studie¹³ teilgenommen, 54 Frauen und 108 Männer (vgl. Maier 2016: 238). Folgende Wörter fallen der Autorin bei den deutschsprachigen Jugendlichen auf:

1. Provokante Lexeme: Homophobe Menschen würden etwa als „[...] *rassodoitsche Nazis, faschistische Invasion, fascho, faschist, Faschisten, Nazijan, Nazischilling, Nazis, Rechtsdoitsche* [...]“ (Maier 2016: 264) bezeichnet werden. Zudem seien vulgäre Ausdrücke zu finden, zum Beispiel „[...] *Arsch statt Hintern, Pfofen statt Finger, [...] Fresse statt Mund, Schwuchtel statt Schwuler* [...]“ (Maier 2016: 266), doch auch Wörter, die eher der Fäkalsprache zuzuordnen seien, wie *verpissen* oder *Dünnsch...* für *Dünnschiss*. Vermeintlich dumme Menschen würden darüber hinaus als *hirngewaschen, Mentalschwächling* oder *Depp* beschimpft werden (vgl. Maier 2016: 267).

¹³ Bei der Studie handelte es sich um Kommentare zum „Internationalen Tag gegen Homophobie“, die analysiert wurden (vgl. Maier 2016: 238).

2. Empfindungs- und Lautwörter: Auffällig seien beispielsweise Onomatopoetika, sogenannte „Lautwörter“, wie *pfuigaga*, *bla bla* sowie *ups*, und Inflektive (vgl. Maier 2016: 270-271).
3. Anglizismen: Diese würden eingesetzt werden, „[...] um Positionen und Diskussionsbeiträge abzuwerten [...]“ (Maier 2016: 271). Begriffe, die zum Einsatz kommen würden, seien unter anderem *white trash*, *out* oder *sorry* (vgl. Maier 2016: 271).
4. Abwandlung der Standardlexik: Diese findet sich zum Beispiel in den Kommentaren „[...] Mäßigen Sie langsam mal Ihre Verbalunfälle [...]“ (Maier 2016: 271) oder „[...] da solltet ihr mal drüber nachdenken, bevor ihr wieder die „gutmenschenkeule“ schwingt [...]“ (Maier 2016: 272).
5. Sprachspiele: Dazu zählen Sprüche wie „[...] Ohne Werte sind wir wertlos [...]“ (Maier 2016: 272) oder „[...] Setzen 6, nix verstanden!“ (Maier 2016: 272), Redewendungen wie „[...] Lieber Herr Geh, machen Sie mal langsam einen Punkt [...]“ (Maier 2016: 274) und Assoziationsketten (vgl. Maier 2016: 277-280).

Weiters würden Abkürzungen, insbesondere „[...] Initialwörter, Akronyme und Kurzwörter [...]“ (Maier 2016: 293), oft vorkommen:

1. Initialwörter: Ein solches ist etwa die WHO¹⁴ im Kommentar „[...] Das die WHO beschlossen hat, Schwule und Lesben nicht als Kranke anzusehen [...]“ (Maier 2016: 293), oder IDAHIT¹⁵ im Posting „[...] IDAHIT in Halle [...]“ (Maier 2016: 293).
2. Akronyme: Hier würden häufig die Akronyme *omg* für *oh my god* oder *lol* für *laughing out loud* verwendet werden (vgl. Maier 2016: 297).
3. Kurzwörter: Diese hätten sich aufgrund des Weglassens von Wortteilen entwickelt, doch die Autorin erwähnt lediglich Kurzwörter aus dem französischen Korpus (vgl. Maier 2016: 298), die für die vorliegende Arbeit nicht relevant sind.

Allerdings bleibt unklar, wie alt die Jugendlichen, die Nachrichten auf Facebook kommentieren, sind. Dahingehend gilt es herauszufinden, welche Lexeme in welchem Alter verwendet werden. Außerdem wäre es noch interessant, zu erfahren, ob gewisse Ausdrücke eher von Mädchen bzw. (jungen) Frauen oder von Jungen bzw. (jungen) Männern bevorzugt werden.

¹⁴ WHO steht für *World Health Organization* (vgl. Maier 2016: 293).

¹⁵ IDAHIT sei laut Maier (2016: 293) eine Erweiterung von IDAHOT, was ausgesprochen der *International Day Against Homophobia and Transphobia* sei.

Im ebenfalls 2016 publizierten Artikel „Jugendsprache und Facebook – Youth language and Facebook“, der im Band „Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag“, herausgegeben von Daniel Gysin und Carmen Spiegel, veröffentlicht wurde, beschreibt Anja Vasiljevič unter anderem die jugendsprachliche Lexik auf Facebook. Ihr Korpus stammt von einer Einzelfallstudie über einen 14 Jahre alten Jungen aus Nordrhein-Westfalen, der von April 2013 bis April 2014 beobachtet wurde. Das Hauptaugenmerk wurde dabei auf seine Pinnwandeinträge, nicht auf seine privaten Nachrichten gelegt (vgl. Vasiljevič 2016: 329).

Die gesammelten Einträge wurden in verschiedenen Bereichen der Sprachwissenschaft, wie z.B. Lexik (Wortschatz) und morpho-syntaktischer Bereich (Partikel und Elemente der Wortbildung) untersucht. Vor allem war aber am Anfang der Untersuchung wichtig, den typischen jugendsprachlichen Wortschatz zu identifizieren [...] (Vasiljevič 2016: 329).

Vasiljevič (2016: 330) stellt in ihrem Beitrag fest, dass der jugendsprachliche Wortschatz, wie bereits mehrfach betont, einem ständigen Wandel unterworfen und deshalb schwierig zu beschreiben sei, weist jedoch darauf hin, dass dieser Kernwörter enthalte, die schon seit geraumer Zeit in der Jugendsprache zu finden seien. Diese konnte sie in ihrer Untersuchung herausfiltern, etwa die Begriffe *cool*, *geil* und *Alter*, wobei die Autorin anführt, dass die ersten beiden schon derart verbreitet seien, dass sie nicht mehr als jugendspezifisch gesehen werden könnten (vgl. Vasiljevič 2016: 330; siehe hierzu auch Kap. 3.1).

Ein Beispiel für *cool* findet sich als Pinnwandeintrag eines Mädchens auf der Seite der beobachteten Person: „*Du bist richtig cool und mein Bro [-:]*“. *Bro* ist ein Beispiel für eine Abkürzung (engl. brother in der Bedeutung von: enger Freund), die bei der Jugendsprache oft vorkommen [sic!]. Einige Bilder, Einträge usw. werden mit dem Ausdruck *geil* kommentiert. *Alter* ist ein Wort, das für einen Freund, einen Kumpel, insbesondere für eine männliche Person benutzt wird. In diesem Fall entstand der folgende Satz: „*Alter?! Was geht falsch bei dir?*“ (Vasiljevič 2016: 330).

Weitere Begriffe, die Vasiljevič (2016: 330) als jugendsprachlich bezeichnet, sind unter anderem Verstärkungspartikeln, um Emotionen zu steigern, beispielsweise „[...] *übelst (übelst geil...)*, *echt (du bist echt verstrahlt)*, *richtig (du bist richtig cool...; Ja, war richtig geil [-:])*, *mega (Unterricht mit euch ist immer mega geil !! [-D ;-*] [...])*“ (Vasiljevič 2016: 330). Zusätzlich würden Partikeln wie *boa* und *ey* in mehreren Schreibvarianten im Korpus auftreten (vgl. Vasiljevič 2016: 332), auf die aber nicht weiter Bezug genommen wird.

Darüber hinaus konnte die Autorin Anglizismen finden, allerdings seien diese laut ihr nicht besonders auffällig. In der nachfolgenden Abbildung werden diese kursiv dargestellt:

<i>Nerd</i> Brille undso.. [(: <3] <i>thx</i> J. <i>sweet</i> <i>WTF?</i> (bei dem Posten eines Fotos) <i>Haha</i> [:-D] <i>Faail</i> Xd <i>Nice män</i> [:-D] die beste klasse <i>ever</i> ! [:-D] [<3] <i>too</i>
--

Abbildung 16: Facebook-Pinnwandeinträge mit Anglizismen (nach Vasiljevič 2016: 331)

In den Pinnwandeinträgen in Abbildung 16 sind die Anglizismen *Nerd*, *thx* für *thanks*, *sweet*, *WTF* für *what the fuck*, *fail*, *nice*, *man*, *ever* und *too* nicht zu übersehen, wobei es manchmal zu Sprachmischungen kommt (siehe hierzu auch Kap. 3.2.1), wenn etwa der erste und vorletzte Eintrag betrachtet wird.

Weiters zählt Vasiljevič (2016: 331) Schimpfwörter zur Jugendsprache, so zum Beispiel das Wort *Opfer*, das für Menschen verwendet werde, die man unsympathisch finde: „[...] *haha du opfer! jz mal ganz ehrlich wo bist du bitteschön reif ?? richtige Lachnummer* [...]“ (Vasiljevič 2016: 331).

Im Korpus befinde sich zudem der Ausdruck *massallah*, der laut Vasiljevič (2016: 331) so viel wie *so/wie Gott es will* heiße. Im Wörterbuch Pons wird das Wort *maşallah*, das aus dem Türkischen kommt, mit *großartig* übersetzt (vgl. Pons ©2019: *maşallah*), im Duden ist die Schreibweise *maschallah* zu finden, eine genaue Bedeutung fehlt allerdings. Hier steht nur: „[...] bewundernder oder zustimmender Ausruf der Muslime [...]“ (Duden ©2019: *maschallah*).

Zudem bemerkt die Autorin eine Fülle an Abkürzungen, die Jugendliche auf Facebook gebrauchen würden:

Isso (ist so); *kannste* (kannst du); *kd* (kein Ding – abhängig von dem Kontext, eine Kleinigkeit); *gg* (gern geschehen); *kp* (kein Plan – keine Ahnung¹⁶); *WTF* (what the fuck); *Bro* (Bruder – Brother); *Juz* (Jugendzentrum); *ida* (ich dich auch – meist eine Erwiderung auf ich liebe dich); *omg* (oh mein Gott); *auf jeden* (auf jeden Fall); *Eisi* (Eislaufen); *unso* (und so); *jz* (jetzt); *hdl* (hab‘ dich lieb); *lol* (lautes Lachen¹⁷); *Mongo*; *Mongofreund* (eigentlich Mongoloid, in diesem Fall aber eine Bezeichnung für einen Freund); *YOLO* (you only live once) [...] (Vasiljevič 2016: 332).

¹⁶ Für *keine Ahnung* wird gerne die Abkürzung *ka* bzw. *kA* verwendet (Anm. Verfⁱⁿ).

¹⁷ Die genaue Bedeutung lautet *laughing out loud* (Anm. Verfⁱⁿ; vgl. auch Dürscheid/Frick 2016: 75 sowie Duden ©2019: lol).

Schlussendlich hält die Autorin fest, dass Ausdrücke wie *Alter*, *geil* und *cool* der Jugendsprache über einen längeren Zeitraum hinweg erhalten bleiben würden (vgl. Vasiljevič 2016: 333), wobei sie sich hier widerspricht, da sie an anderer Stelle bemerkt, dass vor allem die Begriffe *geil* und *cool* wegen deren Verbreitung in der deutschen Sprache nicht mehr als jugendspezifisch betrachtet werden könnten (vgl. Vasiljevič 2016: 330). Außerdem kommt sie zur Erkenntnis, dass Anglizismen zwar im Korpus auftauchen würden, aber nicht besonders oft, obwohl in der Literatur oft Gegenzliches behauptet werde (vgl. Vasiljevič 2016: 334).

4.2.2. Untersuchungen aus der Schweiz

2010 erschien das von Sarah Brommer, Christa Dürscheid und Franc Wagner verfasste Werk „Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien“. Darin beschreiben die Autoren ein Projekt der Universität Zürich mit dem Titel „Schreibkompetenz und neue Medien“, in dem untersucht wird, ob sich das Schreiben in neuen Medien auf das Schreiben in der Schule auswirke (vgl. Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 6). In der Einleitung halten sie fest: „Ob sie [die Jugendlichen, Anm. Verf.ⁱⁿ] mit Klassenkameraden chatten, E-Mails verfassen, sich an Onlinespielen und Newsgroup-Diskussionen beteiligen, ihr Profil auf *Facebook* aktualisieren, einen Kommentar in einem Weblog veröffentlichen: Sie schreiben [...]“ (Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 6). Zudem bemerken sie, dass es sich beim digitalen Schreiben häufig um ein spontanes und dialogisches Schreiben handle (vgl. Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 6). Folgenden Fragen wird in ihrem Werk nachgegangen:

- 1) Worin liegen die Unterschiede zwischen dem privaten Schreiben in neuen Medien und dem schulischen Schreiben?
- 2) Kommt es zu Interferenzen zwischen den verschiedenen Arten des Schreibens, wirkt sich also das Schreiben in der Freizeit auf das Schreiben in der Schule aus? (Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 6-7)

Dabei stellen die Autoren drei Hypothesen auf:

- 1) Jugendliche verfügen durch die private Mediennutzung über ein breites Spektrum an Schreibkompetenzen, das sie bei der Textproduktion funktional angemessen einzusetzen wissen.
- 2) In den in neuen Medien geschriebenen Texten privater Natur (= Freizeittexte) finden sich Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit und spezielle Verschriftungstechniken, die in den Texten aus normgebundenen Produktionssituationen (= Schultexte) nicht auftreten.
- 3) In den Freizeittexten Deutschschweizer Jugendlicher besteht eine starke Tendenz zur Mundartschreibung. Dies hat keinen Einfluss auf ihr Schreiben in Schultexten [...] (Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 8).

Die Daten wurden in Sekundarschulen sowie Gymnasien in der neunten bis elften Schulstufe und im ersten bis dritten Ausbildungsjahr in Berufsschulen in der Schweiz, einerseits im Kan-

ton Zürich und andererseits im Kanton Zug, erhoben. Demnach liegt das Hauptaugenmerk der Analyse auf der Deutschschweiz (vgl. Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 8-9). „Dies ist wichtig zu betonen, denn in der Deutschschweiz, anders als in Deutschland, ist der Mundartgebrauch in fast allen Situationen des täglichen Lebens die Regel [...]“ (Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 8). Insgesamt entstanden drei Korpora:

- Schulkorpus mit 953 Texten aus Kantons-, Sekundar- und Berufsschulen
- Freizeitkorpus mit 1148 Texten
- Fragebogenkorpus, bestehend aus 754 Schüler- und 47 Lehrerfragebogen (Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 9)

In der vorliegenden Arbeit sollen der Schul- und der Fragebogenkorpus jedoch unberücksichtigt bleiben, da sie für die Fragestellungen irrelevant sind. Der Fokus liegt mehr auf den sprachlichen Besonderheiten im Freizeitkorpus. Diese werden in Brommers, Dürscheids und Wagners Werk „[...] getrennt nach den Kommunikationsformen, in denen sie entstanden sind [...]“ (Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 127), beschrieben. Da für diese Arbeit das Schreiben in sozialen Medien von Bedeutung ist, soll im Zuge dessen auch nur auf die sprachlichen Merkmale in diesen eingegangen werden, wobei die Autoren anmerken, dass die ihnen zur Verfügung gestellten 176 Texte hauptsächlich aus Facebook und Netlog¹⁸ stammen würden (vgl. Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 138).

Auffällig seien laut ihnen etliche Akronyme, etwa *gg*¹⁹, *hdsdfl* und *wdnimlv*. Vor allem bei den letzten beiden kann, ohne sich die Nachrichten vorher durchgelesen zu haben, nicht gesagt werden, was diese bedeuten sollen, wobei es sich bei *hdsdfl* vermutlich um eine Erweiterung des Akronyms *hdl* für *hab dich lieb* und bei *wdnimlv* um eine Erweiterung von *wdnv* für *will dich nicht verlieren* (vgl. Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 130) handelt. Dabei merken die Autoren an, „[...] dass Akronyme keineswegs nur dazu dienen, Platz und Zeit zu sparen. Denn bekanntlich ist die zur Verfügung stehende Zeichenzahl in der computervermittelten Kommunikation unbegrenzt [...]“ (Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 140). Als Gründe für Abkürzungen nennen sie unter anderem den verringerten Tippaufwand und die Tatsache, dass sie dazu verwendet werden würden, um zu beweisen, dass die Schreiberin bzw. der Schreiber über das medienspezifische Register verfüge (vgl. Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 140).

¹⁸ Netlog war ein soziales Netzwerk ähnlich wie Facebook, das aber nicht mehr zur Verfügung steht.

¹⁹ Laut Brommer/Dürscheid/Wagner (2010: 131) und Dürscheid/Frick (2016: 75) stehe *gg* für *geht's gut?* Vasiljevič (2016: 332) meint hingegen, dass *gg* so viel wie *gern geschehen* bedeute, dieses Akronym könnte aber ebenso *großer Grinsler* (Anm. Verf.²⁰) heißen. Welche Bedeutung nun zutrifft, kann wahrscheinlich nur aus dem Kontext der Nachricht(en) erschlossen werden.

Außerdem konnten die Autoren eine Fülle an Begrüßungsformeln, etwa „[...] *heey saliiü duu, hejjjj zämee, gg?, whatz up?* [...]“ (Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 140), und Verabschiedungsfloskeln wie „[...] *Liiieb diikk, liiieb dich, greez, pass uf dich uf han di mega gern, kussy heb dr sorg honey* [...]“ (Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 140) ausfindig machen.

Auch Inflektive wie **schluchz** und Interjektionen wie *haha, heheh, jopsaaa* kommen vor, ebenso jugendsprachliche Ausdrücke wie *huere krass, voll, mega, giga, geil, volle Bohne*. Auch finden sich Anglizismen wie *sweet, crazy, style, Fight, Friiendz, damn, whatz up?* und Romanismen wie z. B. *je t'aime, ciao bella, bacio*²⁰, *ha un piccolo raffredore gha*²¹ [...] (Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 140-141).

Sie kommen zum Schluss, dass im Korpus hauptsächlich solche Texte vorkommen würden, „[...] die sich an Gleichaltrige richten, in Dialekt verfasst sind und in einem informellen Duktus stehen. Die Kommunikationspartner teilen meist einen gemeinsamen Erfahrungshorizont. Dies prägt auch die Themen, über die geschrieben wird [...]“ (Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 141). Allerdings bleibt unklar, in welchem sozialen Netzwerk welche Ausdrücke vorkommen bzw. ob es Lexeme gibt, die ausschließlich auf Facebook oder auf Netlog auftreten. Da die Autoren jedoch meinen, hinsichtlich der Kommunikationsform würde es kaum Unterschiede geben, ist davon auszugehen, dass die oben genannten Akronyme, Inflektive, Anglizismen und Romanismen generell in den von ihnen untersuchten Freizeittexten verwendet werden.

Darüber hinaus hätten sich laut Brommer/Dürscheid/Wagner (2010: 262) die ersten beiden Hypothesen bestätigen können, die dritte Hypothese sei lediglich teilweise zutreffend. Sie konnten feststellen, dass die Freizeittexte in Mundart und die Schultexte in Standarddeutsch geschrieben worden seien, es in den Schultexten dagegen eine Überlagerung aus der Mundart gebe, vor allem im lexikalischen Bereich. Die Schülerinnen und Schüler würden demnach in ihren standardsprachlichen Texten ebenso Lexeme einsetzen, die meist dialektal seien.

Die Vermutung liegt nahe, dass die Übernahme von Dialektismen in die Standardsprache noch dadurch befördert wird, dass die Jugendlichen in ihrem Umfeld nicht nur konsequent Mundart sprechen, sondern dass sie immer häufiger auch Mundart schreiben [...] (Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 262-263).

Schlussendlich meinen die Autoren, dass das Schreiben in den neuen Medien das schulische Schreiben nicht beeinflusse und die Schülerinnen und Schüler sehr wohl wüssten, in welcher Situation sie wie zu schreiben hätten, denn wer schwach in der Orthografie sei, könne die

²⁰ *Bacio* bedeutet *Kuss* (vgl. Pons ©2019: *bacio*).

²¹ *Un piccolo raffredore* heißt so viel wie *eine kleine Erkältung haben* (vgl. Pons ©2019: *raffredore*).

Rechtschreibregeln weder in den neuen Medien noch in der Schule anwenden. Zudem würden im Schulkorpus kaum Lexeme auftreten, die typisch für das Verfassen von Texten in der Freizeit seien. So würden Inflektive nur ein einziges Mal in 208 untersuchten Texten vorkommen, und zwar **stotter**, **schock** und **bedrückt**, wobei diese als Stilmittel eingesetzt worden seien, da es sich bei der Textsorte um einen inszenierten Dialog gehandelt habe. Emoticons seien ebenso wenig in den Schultexten zu finden (vgl. Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 263-264). Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler durchaus in der Lage sind, Freizeittexte von Schultexten zu unterscheiden und das passende Vokabular anzuwenden, dennoch sind plädieren die Autoren für eine Integration der neuen Medien in den Unterricht (vgl. Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 264-265).

Ein Jahr später erschien Christa Dürscheids Artikel „Ein neues Schreiben?“ im ersten Heft der Zeitschrift „Sprachreport“. Darin merkt sie wie Brommer/Dürscheid/Wagner (2010) an, dass auffällige Merkmale im digitalen Schreiben Abkürzungen, Emoticons und Anglizismen seien. Ihre Daten entnimmt sie dem Schweizer SMS-Korpus²² und erwähnt dabei fünf SMS eines 27-Jährigen (vgl. Dürscheid 2011: 9), der zwar nicht mehr als Jugendlicher bezeichnet werden kann, dessen Nachrichten trotzdem Merkmale aufweisen, die auch bei Jugendlichen zu finden sind. Eine seiner SMS lautet: „[...] oh schnuggiputz hallo, i miss you! Du hesches bald geschafft :-) vernünftig bisch mitem zug gange, super! Cu soon :-* [...]“ (Dürscheid 2011: 9). Dürscheid (2011: 9) äußert sich zu diesem Text folgendermaßen:

Alle diese Merkmale [die Verwendung von Mundart, Abkürzungen, Smileys und Anglizismen, Anm. Verf.^{im}] zeigen sich in der [...] zitierten SMS. So besteht der Text aus einem Kurzsatz in Englisch („i miss you“), einer Dialektsequenz („Du hesches...“), einem Smiley und der Grußformel „Cu soon“, wobei das Kürzel „CU“ für *see you* steht. Außerdem werden alle Substantive kleingeschrieben („schnuggiputz“, „zug“), und der erste Satz beginnt mit einem Kleinbuchstaben.

Darüber hinaus finde sich in den Nachrichten des jungen Erwachsenen ebenso das Akronym *gn8*, das ausgeschrieben *gute Nacht* bedeutet. Die Kombination aus Buchstaben und Ziffern wird Rebus-Schreibung genannt und diene laut Dürscheid (2011: 9) dazu, um Zeichen zu sparen

²² Der Schweizer SMS-Korpus setzt sich aus 25.947 SMS zusammen, die von Schweizerinnen und Schweizern in den Jahren 2009 und 2010 eingesendet wurden. Dabei handelt es sich bei 41% um schweizerdeutsche SMS im Dialekt und bei 28% um nicht-dialektale SMS. Die restlichen wurden in Französisch, Italienisch und Rätoromanisch verfasst (vgl. Swiss SMS Corpus 2018: Startseite).

[...] und deshalb, könnte man vermuten, wird sie auch in der SMS-Kommunikation oft genutzt. Doch ist es zum einen so, dass diese Schreibweise auch dann vorkommt, wenn im Text noch genügend Zeichen zur Verfügung stehen. Zum anderen finden sie sich auch in der Internetkommunikation (im Chat z.B.), wo es keineswegs notwendig ist, aus Kostengründen Zeichen zu sparen [...] (Dürscheid 2011: 9).

Typische Merkmale für das Schreiben in den neuen Medien seien darüber hinaus die Verwendung von Akronymen wie *hdl* für *hab dich lieb* oder *hdmfg* für *hab dich mega fest gern*. Diese Elemente würden deshalb genutzt werden, um den informellen Charakter der Nachricht hervorzuheben, sie würden jedoch zusätzlich Vertrautheit und Nähe anzeigen. Da sich das Schreiben in digitalen Medien wegen seiner Schnelligkeit, in der Nachrichten verschickt werden würden, an die mündliche Sprache anlehne, würden zum Beispiel auch Gesprächspartikeln wie *mhm* vorkommen. Zudem seien Inflektive wie *knuddel*, *schmatz* und *freu*, die für die Sprache in Comics typisch seien, auffällig, manchmal würden sogar Anglizismen in ihrer phonetischen Schreibung wie *kul* statt *cool* verwendet werden (vgl. Dürscheid 2011: 9, 11-12).

Im Jahr 2016 erschien das Werk „Schreiben digital. Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert“ von Christa Dürscheid und Karina Frick, in dem die beiden Autorinnen ihren Fokus auf das dialogisch ausgerichtete Schreiben entweder in Form der Eins-zu-Eins- oder Eins-zu-Viele-Kommunikation legen. Dabei wollen sie herausfinden, wie das Internet die Kommunikationsgewohnheiten der Menschen veränderte, wie sich das Schreiben im Internet gestaltet und ob das digitale Schreiben Einfluss auf das Schreiben in normgebundenen Kontexten hat (vgl. Dürscheid/Frick 2016: 8-9). Vor allem die zweite Frage ist für diese Arbeit von Bedeutung, wobei aber angemerkt werden muss, dass nicht ganz klar ist, ob es sich bei den Schreiberinnen und Schreibern um Jugendliche oder Erwachsene handelt, weshalb angenommen werden kann, dass es um Merkmale geht, die allgemein auftreten und nicht nur bei einer Altersgruppe.

Dürscheid/Frick (2016: 73-74) widmen sich unter anderem den sprachlichen Besonderheiten auf der lexikalischen und syntaktischen Ebene und bemerken, ebenso wie Vasiljevič (2016), dass es häufig zu „[...] Kurzformen, Abkürzungen oder Sparschreibungen [...]“ (Dürscheid/Frick 2016: 73) komme. Bei der Lexik unterscheiden die Autorinnen zwei Typen:

1. Kurzformen, die eine eigene Lautung haben und ebenso als solche ausgesprochen werden, etwa *PKW* für *Personenkraftwagen*, *SMS* für *short message service* oder *hdl* für *hab dich lieb*, und
2. Abkürzungen, die ausschließlich grafisch dargestellt werden, etwa z.B. für *zum Beispiel* oder *usw.* für *und so weiter*, in der mündlichen Kommunikation jedoch vollständig artikuliert werden (vgl. Dürscheid/Frick 2016: 74).

Dürscheid/Frick (2016: 74) bemerken hierzu:

Beide [Typen, Anm. Verf.ⁱⁿ] haben gemein, dass sie die Einsparung von Zeichen ermöglichen und den Schreibaufwand reduzieren. Deshalb verwundert es nicht, dass ihr Vorkommen vor allem in solchen Kommunikationsformen typisch ist, die eine Zeichenbegrenzung verlangen.

Außerdem fällt ihnen auf, dass Kurzschreibungen nicht so oft auftreten würden, es aber bestimmte Kurzformen bzw. Abkürzungen gebe, die immer wieder gebraucht werden würden:

Besonders bekannt und entsprechend häufig sind etwa LG (*Liebe Grüße*) oder *hdl* (*hab dich lieb*), die in der Regel am Ende von Nachrichten zu finden sind, oder Kurzschreibungen in Fragen wie z.B. *gg* (*geht's gut?*) oder *wm(d)* (*was machst (du)?*). Hier sind es jeweils die Anfangsbuchstaben, die stehen bleiben; der Rest des Wortes wird in der Schreibung getilgt. Solche „Akronyme“ werden auch oft auf der Basis englischer Wörter gebildet. Dazu zählen Kurzschreibungen wie *lol* (*laughing out loud*), *bb* (*bye bye*), *ily* (*i love you*) oder *wtf* (*what the fuck*) [...] (Dürscheid/Frick 2016: 75).

Die Abkürzungen *hdl*, *gg*, *lol* und *wtf* finden sich auch bei Brommer/Dürscheid/Wagner (2010: 130) bzw. Vasiljevič (2016: 332), weshalb vorsichtig behauptet werden kann, dass es sich hierbei um jugendspezifische Abkürzungen handelt. Hierzu müsste allerdings untersucht werden, ob und wie häufig diese Erwachsene gebrauchen.

Darüber hinaus würden sich laut Dürscheid/Frick (2016: 75) digitale Schreiberinnen und Schreiber weiterer Strategien bedienen:

So gibt es etwa Anfangskurzwörter (*bro* – **brother**; *Schwe* – **Schwester**; *Di* – **Dienstag**), Mischkurzwörter (*sry* – *sorry*; *thx* – **thanks**) oder sogenannte Skelettschreibungen (*vllcht* – **vielleicht**), die dadurch gekennzeichnet sind, dass nur noch die Konsonanten stehen bleiben [...] (Dürscheid/Frick 2016: 75).

Außerdem nennen die beiden Autorinnen das sogenannte Rebus-Prinzip, bei dem eine Ziffer anstelle eines Wortes verwendet wird, etwa in Schreibweisen wie *4 you* für *for you*, *2fel* für *Zweifel* oder *gute n8* für *gute Nacht* (vgl. Dürscheid/Frick 2016: 75-76; siehe auch Dürscheid 2011: 9). Sie halten fest, dass solche Schreibungen nicht ausschließlich in SMS vorkommen würden, bei denen die Anzahl der Zeichen bekanntlich begrenzt sei – ihnen liegt unter anderem der Schweizer SMS-Korpus zugrunde –, sondern auch in Nachrichten, bei denen genü-

gend Zeichen vorhanden seien, etwa auf WhatsApp. Dies liege laut ihnen darin begründet, dass im Austausch von Nachrichten ein schnelleres Reagieren notwendig sei, weshalb hierfür Kurzformen ökonomischer seien, und dass die Kurzformen inzwischen zu einem Stilmittel geworden seien und verwendet werden würden, weil andere Userinnen und User diese ebenso einsetzen würden (vgl. Dürscheid/Frick 2016: 76).

Des Weiteren seien laut Dürscheid/Frick (2016: 80) viele Texte, etwa in WhatsApp-Chats, eher informell, weshalb sich die Schreiberinnen und Schreiber häufig an der gesprochenen Sprache orientieren würden.

Das zeigt sich auch im häufigen Vorkommen von Gesprächspartikeln (*dann, halt, ja, wohl*), Interjektionen (*Aaah, jipiii*), jugendsprachlichen Ausdrücken (*chillig, bitchen, beef*) oder Dialektismen (*moin, tach, gell*) [...] (Dürscheid/Frick 2016: 80).

Allerdings betonen sie ebenso, dass es nicht sein müsse, dass in jedem Text diese Merkmale in gleicher Weise auftreten würden, da es auch von der Person selbst abhängt, welche Kommunikationsform sie verwende und welchen Stil sie hierfür angebracht finde (vgl. Dürscheid/Frick 2016: 80).

4.3. Forschung im Bereich der Orthografie

Auffälligkeiten im Bereich der Orthografie zeigen sich in den sozialen Netzwerken ebenfalls, vor allem die konsequente Kleinschreibung, aber ebenso orthografische Fehler. Darauf wird in diesem Unterkapitel eingegangen.

4.3.1. Untersuchungen aus Deutschland

In ihrer Dissertation „Linguistische Aspekte der Kommunikation in den neueren elektronischen Medien. SMS – E-Mail – Facebook“, die 2012 publiziert wurde, beschäftigt sich die Autorin Claudia-Victoria Schnitzer neben sprachlichen Auffälligkeiten der SMS- und E-Mail-ebenfalls mit jenen der Facebook-Kommunikation. Um Besonderheiten in der Sprache auf Facebook eruieren zu können, erstellte Schnitzer einen Online-Fragebogen. „Die Teilnehmer sollten [...] allgemeine Fragen zum Thema beantworten und versendete Nachrichten in den Fragebogen kopieren [...]“ (Schnitzer 2012: 23). Befragt wurden Männer und Frauen unter 28 Jahren und es wurde eine Unterscheidung des Bildungsniveaus in Gymnasium, Realschule und Hauptschule vorgenommen (vgl. Schnitzer 2012: 24).

Hinsichtlich der Orthografie fällt ihr auf, dass die Facebook-Nutzerinnen und -Nutzer dahingehend sehr tolerant seien (vgl. Schnitzer 2012: 344). Darüber hinaus sei die generelle Kleinschreibung Usus, allerdings würden sich auch Fehler bemerkbar machen, etwa wenn die Schreiberin bzw. der Schreiber die Shift- oder Feststelltaste gedrückt habe, was in der nachfolgenden Abbildung gezeigt werden soll:

(310) schön, kommst du gleich zu uns oder noch zur X oder wie haST DU DIR ALLES GEDACHT, oh das mit dem Großschreibern passiert mir manchmal, hat nichts zu bedeuten. Ich freumich schon auf dich.
Mir geht es gut nur, dass ich zur ZEizt mit MEiner Lernerei nicht hinterherkomm und ständig ein schlechtes GEwissen hab. Aber ich denke das wird auch irgendwann wieder besser.
bis bald wann kommst du genau, sooll ich dich abholen???

Abbildung 17: Facebook-Gesprächsausschnitt mit Fehlern aufgrund des Aktivierens der Shift- bzw. Feststelltaste (nach Schnitzer 2012: 345)

In diesem Beispiel fällt auf, dass fast durchgängig klein geschrieben wird und aufgrund des Aktivierens der Shift- bzw. Feststelltasten teilweise Majuskelschreibungen auftreten. Allerdings sind ebenfalls Tippfehler, Buchstabendreher und das Fehlen eines Lehrzeichens zu erkennen, etwa *Großschreibern* statt *Großschreiben*, *freumich* statt *freu mich*, *ZEizt* statt *Zeit* oder *sooll* statt *soll*, wobei beim letzten Ausdruck nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, ob es sich hierbei tatsächlich um einen Fehler oder um eine Iteration des Buchstabens *o*, um der Aussage mehr Nachdruck zu verleihen, handelt. Hinsichtlich der Groß- und Kleinschreibung bemerkt Schnitzer (2012: 346-347) zudem, dass gerne klein geschrieben werde und die Normen der Groß- und Kleinschreibung kaum beachtet werden würden, allerdings wäre es in diesem Zusammenhang interessant, herauszufinden, ob eher jüngere oder eher ältere Personen dazu neigen, alle Wörter klein zu schreiben. Eine Unterscheidung nach Alter wird in Schnitzers Arbeit jedoch nicht vorgenommen.

Peter Schlobinski beschäftigt sich in seinem 2012 im sechsten Heft der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ publizierten Artikel „Netzgezwitscher. ‚Fetzensprache‘ oder optimierte Sprachform?“ zwar mit den Schreibweisen auf Twitter²³, doch soll dies kurz erwähnt werden, denn auch auf dieser Plattform sei die fast durchgängige Groß- bzw. Kleinschreibung die Re-

²³ Dies ist ein Microblogging-Dienst, auf dem Userinnen und User kurze Nachrichten posten können. Die Zeichenzahl ist wie bei SMS begrenzt, allerdings hat man auf Twitter nur 140 Zeichen zur Verfügung, während es in SMS 160 sind (vgl. Schlobinski 2012: 34).

gel, „[...] die sich medial bedingt erklärt (Ökonomieprinzip bei der Tastaturnutzung) oder eine ähnliche kommunikative Funktion hat, wie dies aus dem Chat bekannt ist, wo Großschreibung als Marker für ‚Schreien‘ (Emphase) fungiert [...]“ (Schlobinski 2012: 35). Deshalb kann behauptet werden, dass die konsequente Groß- bzw. Kleinschreibung generell in sozialen Netzwerken in Erscheinung tritt, was auch Schlobinski (2012: 41) erkennt, wobei die durchgängige Kleinschreibung vermutlich eher die Norm ist. Schlobinski (2012: 36) weist darüber hinaus darauf hin, dass die konsequente Kleinschreibung, etwa in SMS, oftmals bei einzelnen Personen vorkomme, „[...] was ein Hinweis darauf sein könnte, dass sie zum individuellen Stilregister des jeweiligen Users gehört [...]“ (Schlobinski 2012: 36).

In der nachfolgenden Abbildung wird gezeigt, dass die Schreiberinnen und Schreiber von Facebook-Nachrichten ihre Texte zudem kaum korrigieren:

(311) oh cool tanzkursabschlussball, der war super lustig bei mri! wird sich gut ..)
 also der sonntag wär super bei mir!
 aber meld dich einfach nochnal, wenn du wieder da bist,
 dann mach ma das in ruhe! ..)
 ich wünsch dir super viel spaß beim ball und im urlaub! =)
 (113)

(312) hi x
 ahh jetzt hab ich kein whatsapp mehr
 also y und z sind jetzt a spielen gegegangen
 leider wieß ich nicht wie lanf genau
 ab wann ist er herr b wieder da
 wie schauts denn aus bei Ihnen (62)

(313) musst mit der x fahren oder y richtiung z bei der y
 steigst a aus nachm b und mit der x bei der c, was wichtig
 ist nicht die 0!! <-- hattest du geschrieben.. daraus lese ich
 dass du nicht weißt wie man zu dir kommt ?? :P
 ich hab hier gar keine filme grad da und bin aber im grunde
 für alles offen ^^
 ich hab 3 d und die müssen ab und an auch mal sauber
 gemacht werden, was bei einem größeren terrarium mit
 viel streu und keinem aufzug im 3 stock bissle arbeit ist o.O
 vor allem die 3 herren erstmal einzufangen erweist sich
 meist als geduldssache :D (87)

Abbildung 18: Facebook-Gesprächsausschnitte mit orthografischen Fehlern (nach Schnitzer 2012: 348-349)

So fallen in Abbildung 18 orthografische Fehler wie *tanzkursabschlussball* statt *Tanzkursabschlussball*, *mri* statt *mir*, *nochnal* statt *nochmal*, *gegegangen* statt *gegangen*, *wieß* statt *weiß*, *lanf* statt *lang* und *richtiung* statt *Richtung* auf. Bei diesen handelt es sich hauptsächlich um Tippfehler bzw. Fehler, die im Zuge des Danebengreifens auf der Tastatur entstanden sind.

Letztere äußern sich vor allem dadurch, dass Buchstaben hinzugefügt werden, obwohl diese nicht hingehören, bzw. der danebenliegende Buchstabe eingetippt wird, wie dies bei *nochnal* oder *lanf* der Fall ist.

Schnitzer (2012: 196) widmet sich auch kurz der WhatsApp-Kommunikation, wobei ihr hier nur wenige Daten zur Verfügung stehen, nämlich Nachrichten von lediglich drei Probanden und einer Probandin unter 28 Jahren mit Abitur. Bei Gesprächsausschnitten aus WhatsApp zeige sich laut ihr ebenfalls eine hohe Fehlerquote, unter anderem das Danebengreifen auf der Tastatur sowie fehlende oder überflüssige Buchstaben (vgl. Schnitzer 2012: 200), was in Abbildung 19 gezeigt wird:

(212)	Tag 54, 23:59 - Y: Ich uebernehn X Anteil dann einfach
(213)	Tag 40, 11:07 - Y: Ah kk, wollte halt so gegen halb Strten, mit'm Radl is etwas weit
(214)	11. Tag, 19:18 - X: Aber ich hgab den chat nicht mehr

Abbildung 19: WhatsApp-Gesprächsausschnitte mit orthografischen Fehlern (nach Schnitzer 2012: 200)

Hier können eben Fehler aufgrund von Danebengreifen auf der Tastatur erkannt werden, beispielsweise *kk* für *ok* oder *hgab* statt *hab*. Beim Ausdruck *Strten* statt *Starten* handelt es sich um einen Tippfehler.

In den nachfolgenden Gesprächsausschnitten wird sogar der Grund für das inkorrekte Schreiben angeführt:

(215)	11. Tag, 19:22 - X: ? 11. Tag, 19:21 - X: Be 11. Tag, 19:21 - Y: Oh ja da gibts Be option
(216)	Tag 21, 12:03 - Y: Sry Keine tastensperre :) Tag 21, 10:47 - Y: Standort: http://x.com Tag 20, 09:08 - X: ? Tag 19, 20:30 - Y: Âjfy Tag 19, 20:29 - Y: aeetxzy1= 11e Â®zfxg

Abbildung 20: WhatsApp-Gesprächsausschnitte mit orthografischen Fehlern (nach Schnitzer 2012: 201)

In diesen Beispielen hat Nutzer/in Y offensichtlich vergessen, die Tastensperre zu aktivieren, wobei sich diese auch selbst deaktiviert haben könnte, woraufhin unverständliche Aneinan-

derreichungen von Buchstaben, Zahlen und Zeichen entstehen, wofür sich Schreiber/in Y mit dem Wort *sry*, das ein Akronym für *sorry* ist (siehe Kap. 4.2), entschuldigt.

Auch Maier (2016: 289) bemerkt die häufige Kleinschreibung in Facebook-Kommentaren und die Toleranz gegenüber Fehlern. In zwei Postings wird auf die schlechte Rechtschreibung sogar eingegangen. So meint ein/e User/in zur/zum anderen, dass sie bzw. er „[...] ein paar extra Stunden Rechtschreibung und Interpunktion [...]“ (Maier 2016: 289) bekomme und ein/e andere/r schreibt zur Orthografie einer Nutzerin bzw. eines Nutzers: „[...] Oh diese Rechtschreibung Herr DaWa [...]“ (Maier 2016: 289).

4.3.2. Untersuchungen aus der Schweiz

Dass digitale Schreiberinnen und Schreiber fast ausschließlich die Kleinschreibung anwenden, erkennt ebenso Christa Dürscheid in ihrem bereits erwähnten Artikel „Ein neues Schreiben?“ aus dem Jahr 2011. Sie konstatiert jedoch, dass dies neben anderen Merkmalen wie der Iteration von Buchstaben und Satzzeichen, der phonetischen Schreibung von Anglizismen und der Verwendung von Akronymen und Emoticons nichts Neues sei (vgl. Dürscheid 2011: 12). „Neu ist aber die Frequenz solcher Schreibungen – und die Tatsache, dass sie in einem informellen Kontext eher toleriert werden als früher. Sie gelten in der schriftlichen Alltagskommunikation meist als zulässige Schreibstrategien [...]“ (Dürscheid 2011: 12).

Auch Christa Dürscheid und Karina Frick weisen in ihrem Buch „Schreiben digital. Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert“ auf die fast durchgängige Kleinschreibung in digitalen Medien hin, vermuten aber, dass dies darin begründet liege, dass es komplizierter sei, unabhängig von der Smartphone- oder Computer-Tastatur, die Groß- und Kleinschreibung zu beachten, da die Großschreibung schwieriger zu realisieren sei. Allerdings konstatieren sie, dass es Ausnahmen gebe und jede Schreiberin bzw. jeder Schreiber ihren bzw. seinen ganz persönlichen Stil habe (vgl. Dürscheid/Frick 2016: 92).

Sogar in formellen Kontexten könne laut ihnen die Kleinschreibung vorkommen, entweder in der Form, dass lediglich das erste Wort im Satz oder Eigennamen groß geschrieben werden würden, oder in jener, dass alles klein geschrieben werde. Umgekehrt gebe es aber ebenso den Fall, dass in einem informellen Gespräch die Groß- und Kleinschreibung beachtet werde (vgl. Dürscheid/Frick 2016: 92-93), was in der nachfolgenden Abbildung gezeigt wird:

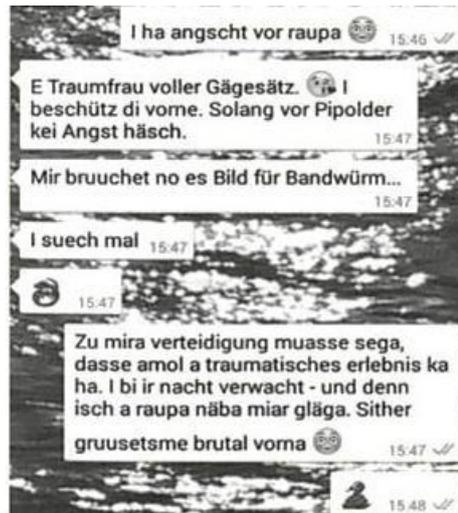


Abbildung 21: WhatsApp-Gesprächsausschnitt mit fast konsequenter Kleinschreibung bzw. Groß- und Kleinschreibung (nach Dürscheid/Frick 2016: 93)

In Abbildung 21 kann bei einer Schreiberin bzw. einem Schreiber die konsequente Kleinschreibung, bis auf das erste Wort im Satz, wie in *I ha angscht vor raupa* und bei der/dem anderen die Einhaltung der Groß- und Kleinschreibung erkannt werden. Deshalb kann durchaus davon ausgegangen werden, dass es auf den persönlichen Stil der Schreiberinnen und Schreiber ankommt, ob sie lieber alles klein schreiben oder sich an die Groß- und Kleinschreibung halten. Darüber hinaus kann es durchaus vorkommen, dass ein und die-/derselbe Schreiber/in, je nachdem mit wem gerade kommuniziert wird und ob es sich um einen formellen oder informellen Kontext handelt, einmal konsequent alle Wörter klein schreibt und einmal die Rechtschreibnormen im Sinne der Groß- und Kleinschreibung einhält.

4.4. Forschung im Bereich der Grammatik

Im Bereich der Grammatik fallen insbesondere alle möglichen Kürzungen auf, die nachfolgend beschrieben werden.

4.4.1. Untersuchungen aus Deutschland

Schnitzer (2012: 337) bemerkt in ihrer bereits erwähnten Dissertation, dass im Bereich der Grammatik häufig wortfinale und -initiale Tilgungen, Tilgungen der Subjektpronomen, Reduktionen von Buchstaben und Enklisen auftreten würden, was in der folgenden Abbildung verdeutlicht werden soll:

(307) hm mir is nru aufgefallen, dass immer wenn ich mit nem mädel tanz hier oder so, das mir irgendetwas sagt ***** das is nich gut!(aahhh das klingt so komisch verrückt, aber ich kanns nicht ander erklären iwi:P), oder ich denk dann oft an dich., das hab ich halt gemerkt verstehst was ich mein?
 (ich überleg grad ob man sowas in einer anderen sprache vielleicht besser ausdrücken kann, das wär doch was :D:D)
 (14)

Abbildung 22: Facebook-Gesprächsausschnitt mit wortfinalen und -initialen Tilgungen sowie Enklisen
 (nach Schnitzer 2012: 337)

In Abbildung 22 springen die wortfinalen Tilgungen *is* statt *ist*, *nich* statt *nicht*, *denk* statt *denke*, *hab* statt *habe*, *überleg* statt *überlege* und *wär* statt *wäre*, die wortinitiale Tilgung *nem* statt *einem*, die wortfinale und zugleich -initiale Tilgung *grad* statt *gerade* und die *es*-Enklise *kanns* statt *kann es* ins Auge. Darüber hinaus wird das Subjektpronomen *du* in der Frage *verstehst was ich mein?* weggelassen. Allerdings geht die Autorin nicht weiter auf diese sprachlichen Besonderheiten ein, was wohl damit zusammenhängen könnte, dass sie diese bereits im Kapitel zur SMS-Kommunikation ausführlich behandelt (vgl. Schnitzer 2012: 97-117) und hier bereits darauf hinweist, dass diese sprachlichen Auffälligkeiten mit der gesprochenen Umgangssprache zu tun haben könnten (vgl. Schnitzer 2012: 97).

Es sei des Weiteren laut Schnitzer (2012: 337) festzuhalten, dass die weiblichen Befragten häufiger wortfinale Tilgungen und die männlichen eher *es*-Enklisen gebrauchen würden, was in Abbildung 23 gezeigt wird, doch dieser Umstand wird ebenso wenig beschrieben:

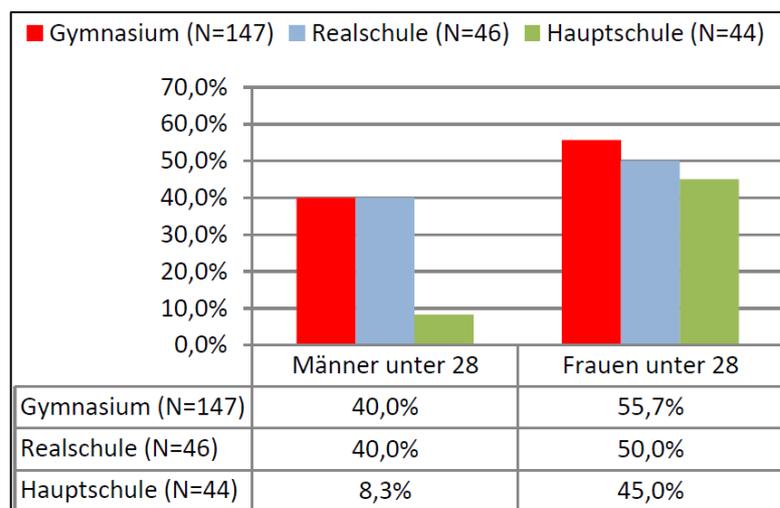


Abbildung 23: Prozentanteil der Facebook-Nachrichten, die mindestens eine wortfinale Tilgung enthalten
 (nach Schnitzer 2012: 338)

In seinem Artikel „Netzgezwitzcher. ‚Fetzensprache‘ oder optimierte Sprachform?“ geht Schlobinski unter anderem auf Satzstrukturen ein, allerdings auf Twitter, die im Zuge dieser Arbeit dennoch kurz dargestellt werden sollen, da sie zum Beispiel auch auf Facebook auffällig sind. Neben der Kürze der Sätze, was mit der begrenzten Zeichenzahl auf Twitter zu tun haben könnte, fallen ihm ebenfalls Tilgungen auf. Häufig sei etwa der Wegfall des Subjektpronomens in Kombination mit der Tilgung des Personalflexivs in der ersten Person Singular, zum Beispiel in Postings²⁴ wie „[...] *hab aber auch nix besseres, ausser kroatische ortsnamen* [...]“ (Schlobinski 2012: 38) oder „[...] *Mag es einfach nicht, wenn man versucht, Leute zu mobben* [...]“ (Schlobinski 2012: 38). Oftmals würden laut Schlobinski (2012: 39) zudem das Subjektpronomen *es*, Determinatoren und Verb plus Subjekt getilgt werden, was an der Orientierung an der Mündlichkeit liegen könnte, doch – wie bereits erwähnt – seien dies Faktoren, die nicht nur auf Twitter, sondern in vielen digitalen Kommunikationsformen vorkommen würden (vgl. Schlobinski 2012: 41).

Im bereits erwähnten Beitrag „Jugendsprache und Facebook – Youth language and Facebook“ geht die Verfasserin Anja Vasiljevič neben lexikalischen ebenfalls auf grammatikalische Besonderheiten auf Facebook ein. So nennt sie zum Beispiel als Merkmal die Verkürzung des Indefinitartikels wie im Satz „[...] *Haha wir sind schon n haufen [-D]* [...]“ (Vasiljevič 2016: 332), was mit der sprachlichen Ökonomie im Internet zu tun haben könnte.

Vasiljevič (2016: 332) wirft ebenso einen kurzen Blick auf die Syntax und bemerkt hierzu, dass am Ende eines Satzes häufig *und so* bzw. *undso* stehe, näher geht sie auf diesen Umstand weder hier noch in ihrem Fazit (vgl. Vasiljevič 2016: 333) ein, weshalb es interessant wäre, welche Funktion(en) diese Begriffe erfüllen.

4.4.2. Untersuchungen aus der Schweiz

Im bereits zitierten Werk „Schreiben digital. Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert“ beschreiben Christa Dürscheid und Karina Frick das Phänomen der Sparschreibungen ebenfalls und erwähnen dabei drei Auffälligkeiten (vgl. Dürscheid/Frick 2016: 79; siehe auch Schnitzer 2012: 337 sowie Vasiljevič 2016: 332-333):

²⁴ Dies ist ein einzelner Beitrag auf einem sozialen Netzwerk (Anm. Verf.ⁱⁿ).

1. Tilgungen, bei denen Buchstaben am Wortanfang oder -ende ausgelassen werden (z.B. *ne* statt *eine*, *is* statt *ist*, *nich* statt *nicht* oder *hab* statt *habe*),
2. Reduktionen, bei denen Elemente im Wortinneren weggelassen werden (z.B. *sehn* statt *sehen* oder *müssn* statt *müssen*), und
3. Assimilationen, bei denen zwei Wörter zu einem zusammengefügt werden (z.B. *wars* statt *war es*, *nochn* statt *noch einen*, *aufm* statt *auf dem* oder *haste* statt *hast du*).

Dürscheid/Frick (2016: 79) meinen hierzu:

Das Vorkommen dieser Phänomene lässt sich wiederum nicht nur damit erklären, dass Zeichen eingespart werden müssen. Der gewichtigere Grund dürfte darin liegen, dass die Schreiber sich an der gesprochenen Sprache orientieren, in der solche ‚Verschleifungen‘ häufig auftreten.

Im Bereich der Syntax fallen den Autorinnen auch Kürzungen auf. Beispielsweise würden ganze Wörter im Satz ausgespart werden, „[...] z.B. *Was machst du Wochenende?* [...]“ (Dürscheid/Frick 2016: 80). Dabei sei häufig

[...] die Vermutung geäußert [worden], dass die Weglassung vor allem das Subjektpronomen *ich* am Satzanfang betreffe, was schlicht daran liegt, dass aufgrund der kommunikativen Konstellation (eine Eins-zu-Eins-Kommunikation mit einer gut bekannten Person) in der Regel klar ist, wer der Urheber einer Nachricht ist, die hinter dem Subjektpronomen *ich* steht. Es braucht daher nicht eigens realisiert zu werden [...] (Dürscheid/Frick 2016: 81-82).

Ein Beispiel für eine WhatsApp-Kommunikation, bei der das Subjektpronomen ausgelassen wird, ist folgende:

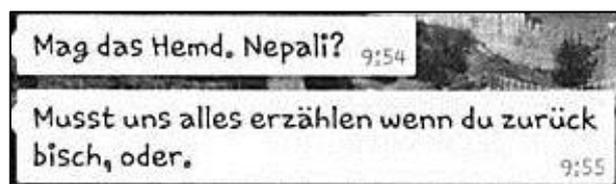


Abbildung 24: WhatsApp-Gesprächsausschnitt mit Auslassung des Subjektpronomens
(nach Dürscheid/Frick 2016: 82)

Beim ersten Satz wird das Subjektpronomen *ich*, beim zweiten das Subjektpronomen *du* ausgespart. Die Leserin bzw. der Leser benötigt dazu auch keinen weiteren Kontext, es ist klar, was die Schreiberin bzw. der Schreiber ausdrücken möchte.

Bei der dritten Person (*er/sie/es*) oder den Pluralpersonen (*wir/ihr/sie*) ist es hingegen weitaus schwieriger, die entsprechenden Pronomen auszulassen, denn hierbei handelt es sich nicht um Personen, die selbst an der Konversation beteiligt sind. Sie sind deshalb nicht so einfach zu rekonstruieren wie ein *ich* oder ein *du* [...] (Dürscheid/Frick 2016: 83).

In der nächsten Abbildung wird ein pronominales Objekt (*das*) bzw. eine *es*-Form in Kombination mit einem Verb ausgespart:

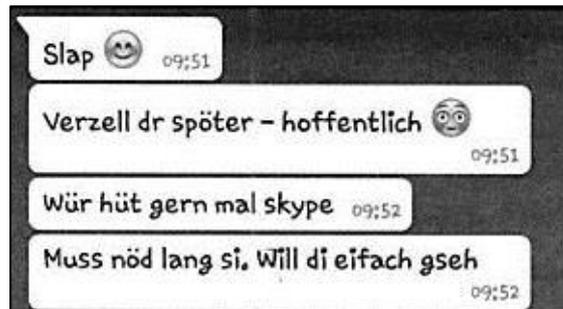


Abbildung 25: WhatsApp-Gesprächsausschnitt mit Auslassung eines pronominalen Objekts bzw. einer *es*-Form in Verbindung mit einem Verb (nach Dürscheid/Frick 2016: 83)

Bei der zweiten Nachricht fehlt das Objekt und in der vierten die *es*-Form am Satzanfang. Dürscheid/Frick (2016: 83) erachten WhatsApp-Nachrichten als ideal für derartige Aussparungen, da „[...] [d]er Nachrichtenverlauf [...] für die Kommunikationsteilnehmer stets sichtbar [ist], so dass die Rekonstruktion der ausgelassenen Elemente unproblematisch ist.“

Des Weiteren bemerken die Autorinnen noch, dass Artikel, Präpositionen und Verben ebenso oft wegfallen würden. Gerade das Fehlen von Präpositionen sei ein Merkmal, das häufig bei Jugendlichen auftreten würde, und zwar nicht nur bei Migrantinnen und Migranten, sondern auch bei Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern (siehe hierzu Kap. 3.4.1). Auffällig sei das Auslassen von Präpositionen insbesondere bei Ortsangaben, manchmal würde neben der Präposition zusätzlich der Artikel fehlen. Allerdings konstatieren die Verfasserinnen, dass nicht alle Menschen, die Nachrichten ohne Präposition und Artikel schreiben würden, diese auch in der gesprochenen Sprache weglassen würden (vgl. Dürscheid/Frick 2016: 85-86). „In der Alltagskommunikation schreiben wir zwar, wie wir sprechen; wir sprechen aber nicht so, wie wir schreiben [...]“ (Dürscheid/Frick 2016: 86). Zudem seien Ellipsen laut Dürscheid/Frick (2016: 87) zu einem Charakteristikum im digitalen Schreiben geworden.

4.5. Forschung im Bereich der graphostilistischen Mittel

In den sozialen Medien gibt es eine Bandbreite an graphostilistischen Mitteln, die zum Einsatz kommen, etwa Iterationen von Buchstaben und Satzzeichen, die Majuskelschreibung oder die Verwendung von Emojis²⁵ und Emoticons²⁶. Dies soll in diesem Unterkapitel behandelt werden.

4.5.1. Untersuchungen aus Deutschland

In ihrer bereits zitierten Dissertation Schnitzer (2012) kommen auch die graphostilistischen Mittel auf Facebook nicht zu kurz. „Am häufigsten sind erwartungsgemäß die Emoticons vertreten. Aber auch Iterationen, Majuskeln, graphemische Modulationen und Interjektionen sind im Korpus belegt [...]“ (Schnitzer 2012: 339). In der nachfolgenden Abbildung wird der Gebrauch von Emoticons im Facebook-Korpus dargestellt:

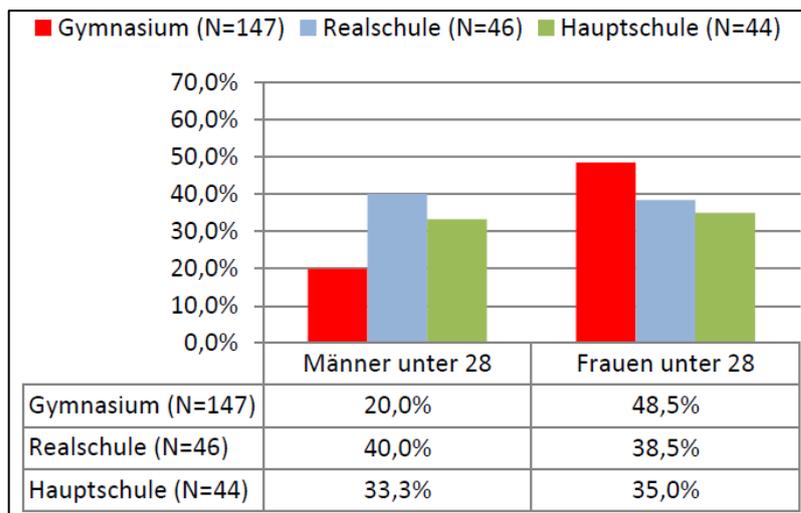


Abbildung 26: Prozentanteil der Facebook-Nachrichten, die mindestens ein Emoticon enthalten
(nach Schnitzer 2012: 340)

Hier kann gesehen werden, dass Frauen, die unter 28 Jahre alt sind, insgesamt mehr Emoticons verwenden als Männer im selben Durchschnittsalter.

²⁵ Ein Emoji ist „[...] [ein] aus Japan stammendes, einem Emoticon ähnliches Piktogramm, das auf Gefühlslagen, Gegenstände, Orte, Tiere, Essen o. Ä. verweist (in elektronischen Nachrichten) [...]“ (Duden ©2019: Emoji).

²⁶ Als Emoticon wird „[...] [eine] Kombination verschiedener auf einer Computertastatur vorhandener Zeichen, mit der z. B. in einer E-Mail [...] eine Gefühlsäußerung wiedergegeben werden kann (z. B. Smiley) [...] [bezeichnet]“ (Duden ©2019: Emoticon). Die wohl bekanntesten Emoticons sind <:-> und <:-(> (Anm. Verf.ⁱⁿ).

Zuletzt geht sie noch auf den Gebrauch von Majuskeln ein, die allerdings relativ selten eingesetzt werden würden, denn die Probandinnen und Probanden würden häufiger Emoticons und Iterationen verwenden. „Allerdings sind [...] vereinzelt Fälle belegt, in denen alles klein geschrieben wurde und nur bei der Verwendung von Majuskeln zum Zweck der Betonung eine Ausnahme besteht [...]“ (Schnitzer 2012: 343), was im nachfolgenden Gesprächsausschnitt gezeigt wird:

(309) x meine liebe wie gehts dir??
du bist gross am durchstarten mit irgendwelchen prominenten die ich natürlich mal wieder peinlicherweise nicht kenne .,)
und wir habens immernoch nich geschafft zu skype dabei wollt ich das schon soooo lange (seit y) mit dir machen... mein semester hält mich aber auch dermassen auf trab dass es gut sein kann dass wir uns erst wieder an weihnachten sehen aber DANN treffen wir uns auch mal schön zum frühstücken oder so, nich nur zum klassentreffen was ja dank dir jedes jahr stattfindet, nur leider jedes jahr an meinem bday, haha, war ja klar :) ich drück dich jedenfalls ganz doll und lass es dir gutgehn und rock z, ja? .,) wie gehabt halt :) dicker knutsch... (97)

Abbildung 29: Facebook-Gesprächsausschnitt mit Majuskeln (nach Schnitzer 2012: 343-344)

In einem Zwischenfazit führt Schnitzer (2012: 355) den geringen Einsatz von Emoticons an, obwohl die Probandinnen und Probandinnen zum Zeitpunkt der Studie relativ jung gewesen seien. Demgegenüber würden die Facebook-Nutzerinnen häufiger Gebrauch von Iterationen machen, was laut Schnitzer (2012: 359) zur Folge habe, „[...] dass bereits nach kürzester Zeit Veränderungen der Sprache in den neueren elektronischen Medien stattfinden [...]“, vor allem wenn man die Facebook-Nachrichten mit jenen in SMS und E-Mails miteinander vergleichen würde.

Im schon zitierten Werk „Analyse von Facebook-Kommentaren zu politischen Themen. Wie deutsche und französische Jugendliche und junge Erwachsene Nachrichten bewerten und kommentieren“ geht Sarah Maier neben der jugendsprachlichen Lexik auch auf den Einsatz graphostilistischer Mittel ein und merkt hierzu an, dass häufig Iterationen von Buchstaben und Satzzeichen im deutschen Korpus vorkommen würden (vgl. Maier 2016: 290-293, 298-299; siehe auch Schnitzer 2012: 341-342).

Vor allem die Wiederholung des Ausrufezeichens hätte die Funktion, dem Geschriebenen mehr Nachdruck zu verleihen. Oftmals würden sich fünf Ausrufezeichen oder mehr finden,

etwa im Posting „[...] ich beurteile ein gesellschafts Problem!!!!“ (Maier 2016: 290) oder „[...] der einzige der hier flach ist und out bist du weil ich im gegensatz zu dir nichts beleidigendes geschrieben habe !!!!!!!!!!“ (Maier 2016: 290).

Zusätzlich, aber bei weitem nicht so oft, würden Fragezeichen iteriert werden, wobei Maier (2016: 291) maximal vier Fragezeichen pro Posting finde. „Die Analyse der Fragesätze im vorliegenden Untersuchungskorpus ergab, dass sie wertenden Charakter besitzen und mit ihnen oft die sprachlichen Handlungen so gemeint sind [...]“ (Maier 2016: 291). So könnten sie laut der Autorin ablehnenden, einen Vorwurf äußernden oder ironischen Charakter haben.

Hinsichtlich der Iteration des Punktes in Form von Auslassungspunkten kommt Maier (2016: 291-292) zur Erkenntnis, dass diese einerseits eingesetzt werden würden, um einen Textteil auszulassen, doch andererseits auch dazu, um als Platzhalter zu dienen oder um ein bestimmtes Schimpfwort nicht ausschreiben zu müssen wie im Posting „[...] ist einfach nur zum k.... [...]“ (Maier 2016: 292), wobei das *k* für *kotzen* stehe (vgl. Maier 2016: 292). Zuletzt würden Auslassungspunkte ebenfalls signalisieren, dass eine Person gerade über etwas nachdenke, unentschlossen oder sprachlos sei (vgl. Maier 2016: 292).

Hinsichtlich der graphostilistischen Mittel, die in den Facebook-Kommentaren Jugendlicher eingesetzt werden würden, nennt Maier (2016: 299) noch Asterisken, die bildlich als Stern (*) dargestellt werden, wie **kotz**, manchmal würden diese sogar wiederholt werden wie im Kommentar „[...]*** HOFFNUNG ! *** (?) [...]“ (Maier 2016: 299).

Zuletzt nennt sie die Verwendung von Emoticons und Smileys, die „[...] zum einen dazu genutzt [werden], Gestik, Mimik oder Prosodie der Face-to-Face-Kommunikation zu ersetzen und Emotionen auszudrücken [...]“ (Maier 2016: 299). Zum anderen seien diese auch „[...] Mittel der Ökonomie und Zeichen von Kreativität [...]“ (Maier 2016: 302) seien. Im Korpus würden unter anderem das Herz oder Smileys in verschiedenster Ausführung eingesetzt werden. So hätten von den deutschen Userinnen und Usern 34 einen zwinkernden, 21 einen lächelnden, 19 einen lachenden und je zwei einen teuflisch aussehenden, einen eine Sonnenbrille tragenden und einen traurigen Smiley in Form von Emojis eingetippt. Einmal sei der Smiley verblüfft gewesen und einmal hätte er die Zunge gezeigt (vgl. Maier 2019: 304). Auch herkömmliche Emoticons seien im Korpus vertreten:

Im deutschen Korpus finden sich je ein Mal [sic!] xD, D:, ;D und ;). Jedes Emoticon soll Lachen ausdrücken. Mal mit offenem Mund (D), mal mit geschlossenem (symbolisiert durch die Klammer zu). Mal sind die Augen zu (x), mal zwinkern (;) sie [...] (Maier 2016: 304).

Hier wäre es ebenso interessant, zu erfahren, welche graphostilistischen Mittel eher von den Mädchen bzw. (jungen) Frauen und welche von Jungen bzw. (jungen) Männern eingesetzt werden und ob es alterspräferentielle Unterschiede im Gebrauch dieser Mittel gibt. Auf diese Fragen geht Schnitzer (2012) in ihrer Analyse zum Beispiel ein.

Im Beitrag „WhatsApp-Chats. Neue Formen der Turn-Koordination bei räumlich-visueller Begrenzung“, der 2016 im von Daniel Gysin und Carmen Spiegel herausgegebenen Werk „Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag“ publiziert wurde, bemerken die Autorinnen Barbara Hug und Eva L. Wyss, dass auch auf WhatsApp gerne mit graphostilistischen Mitteln gespielt werde:

[...] die Schrift wird in ihrer visuellen Performanz (als Text, als Screenshot) gemischt mit ikonischem (z.B. Emojis, auch Emoticons, Ascii-Art²⁷), mit piktoralem (z.B. Fotos) oder audiovisuellem (z.B. Handyfilme) sowie mit auditivem (gesprochener Text) Material verschickt [...]
(Hug/Wyss 2016: 262).

Darüber hinaus gebe es laut Hug/Wyss (2016: 263) auf WhatsApp eine große Anzahl an Emoticons bzw. Emojis, was deutlich mache, „[...] dass es bei WA selten um bloßen Austausch von Informationen geht [...]“ (Hug/Wyss 2016: 263). Der nachfolgende Screenshot aus einem persönlichen WhatsApp-Chat zeigt einen Ausschnitt der Emojis, die auf WhatsApp verwendet werden können:



Abbildung 30: Screenshot der Emojis in einem persönlichen WhatsApp-Chat (nach Verf.ⁱⁿ 2019)

Es kann gesehen werden, dass die Emojis sogar in verschiedene Kategorien eingeteilt werden, damit sich die Nutzerinnen und Nutzer schneller darin zurechtfinden, ein passendes Emoji auszuwählen. Tippt man auf die abgebildete Uhr ganz links, werden jene Emojis angezeigt, die in letzter Zeit benutzt wurden.

²⁷ Unter *ASCII* wird „[...] genormter Code [...] für Ziffern, Buchstaben und Sonderzeichen [...]“ (Duden ©2019: ASCII) verstanden.

Im nachfolgenden Gesprächsausschnitt, das einem Korpus von fast 500 Screenshots zweier Studentinnen in Koblenz und Zürich, deren Daten im Zeitraum von Jänner bis April 2014 gesammelt wurden, entstammt (vgl. Hug/Wyss 2014: 264), kann gesehen werden, dass Emojis sogar in fast jedem Gesprächsbeitrag zum Einsatz kommen und überdies alleine stehen können:



Abbildung 31: WhatsApp-Gesprächsausschnitt mit dem Einsatz von Emojis (nach Hug/Wyss 2016: 266)

Weiter gehen die beiden Autorinnen aber nicht auf graphostilistische Mittel ein, viel eher werden sie am Rande erwähnt, was daran liegen könnte, dass sie sich in ihrem Beitrag einem anderen Thema widmen.

Florian Busch beschäftigte sich in seinem 2017 im vierten Heft der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ erschienenen Artikel „Informelle Interpunktion? Zeichensetzung im digitalen Schreiben von Jugendlichen“, wie der Titel verrät, mit der digitalen Interpunktion Jugendlicher. Dabei zitiert er eingangs eine 13-jährige Gymnasiastin, die sich zur Interpunktion auf WhatsApp äußert:

Klassische Situation: Man schreibt mit einem Jungen und man ist genervt. Dann findet man [...] grundsätzlich Punkt und Satzzeichen allgemein so ein bisschen. Einfach, um die Nachricht ein bisschen härter, sage ich mal, wirken zu lassen, weil sowas verwendet man ja eigentlich mehr so in normalen Texten oder so wenn man mit Erwachsenen oder so schreibt. Also es ist eher kühl oder sachlich [...] (Busch 2017: 87).

Anhand dieser Äußerung ist zu sehen, dass diese Jugendliche sehr wohl weiß, wann sie Satzzeichen setzt und welche Funktion diese zu erfüllen haben.

Interpungiert werden Texte für Erwachsene, bei gleichaltrigen Freunden ist der Punkt am Satzende hingegen nicht üblich. Im Gegenteil erscheint der Satzpunkt gegenüber Gleichaltrigen als geeignet, um formelles, ernsthaftes Schreiben zu kontextualisieren und soziale Distanz als sprachliche ‚kalte Schulter‘ gewissermaßen zu inszenieren: Wenn ein Junge nervt, dann setzt man einen Punkt [...] (Busch 2017: 87).

Auch Busch (2017: 87) bemerkt, genauso wie Dürscheid/Frick (2016: 97-98), dass Frage- und Ausrufezeichen oft iteriert werden würden und Auslassungspunkte besonders beliebt seien. Bezüglich der Setzung von Punkt, Frage- und Ausrufezeichen unterscheidet der Autor zwischen syntaktischen und kommunikativen Zeichen (siehe hierzu die Ausführungen von Bredel 2011: 49-89). So sei der Punkt zur syntaktischen Strukturierung da, während Frage- und Ausrufezeichen kommunikative Zeichen seien (vgl. Bredel 2011: 49, 78; Busch 2017: 88-89; Busch 2018: 846). „Das Fragezeichen weist dem Leser die Rolle des Wissenden zu, der über eine Antwort verfügt. Das Ausrufezeichen leitet den Leser an, Vorannahmen zu Gunsten einer neuen, nachdrücklichen Information zu verwerfen [...]“ (Busch 2017: 89). In der nachfolgenden Tabelle erfüllen die Satzschlusszeichen auf WhatsApp ihre Standardfunktion:

Tabelle 9: WhatsApp-Gesprächsausschnitte mit Satzschlusszeichen in ihrer Standardfunktion
(nach Busch 2017: 89)

1.	<.>	Ich könnte auch mal wieder aufräumen. Aber naja. Lust habe ich eigentlich nicht
2.	<?>	Wann ist das denn?
3.	<!>	Perfekt!

Beim ersten Beispiel in Tabelle 10 würden laut Busch (2017: 89) die Punkte dazu dienen, um die Sätze als abgeschlossen zu markieren, allerdings bleibe der Punkt im letzten Satz vermutlich deshalb aus, da auf WhatsApp die Gespräche in Form von Sprechblasen angezeigt und deshalb gerahmt werden würden. Deshalb sei der Punkt eher überflüssig. In Tabelle 11 wird nun der registerspezifische Gebrauch von Satzschlusszeichen dargestellt:

Tabelle 10: WhatsApp-Gesprächsausschnitte mit registerspezifischem Gebrauch von Satzschlusszeichen
(nach Busch 2017: 89)

1.	<.>	A: Hast du vielleicht trotzdem lust dich heute abend zu verabreden? B: Ne. Sorry. A: Leicht angepisst oder wie? Wegen. Und. So. B: Nö.
2.	<?>	A: Meine Eltern sind da B: ???

3.	<!>	A: NEIN B: doch A: !!!
4.	<...>	A: Ich finde die Diskussion hier über Rassismus echt unnötig B: Ist sie auch ...

Im ersten Beispiel in Tabelle 11 wird der Punkt von Schreiber/in B gesetzt, was Schreiber/in A dazu veranlasst, nachzufragen, ob Schreiber/in B wegen des Setzens des Punkts böse sei. In den Beispielen 2 und 3 werden das Frage- und Ausrufezeichen iteriert und sogar als eigene Aussage verwendet, wobei die Anzahl der Frage- und Ausrufezeichen laut Busch (2017: 89-90) davon abhängt, wie dringlich eine Antwort erwartet werde bzw. sei die Wiederholung von Ausrufezeichen ebenso ein Ausdruck von Expressivität (siehe auch Schnitzer 2012: 342). In Beispiel 4 werden Auslassungspunkte eingesetzt, um zu veranschaulichen, dass der Gedanke hinter dem Geschriebenen noch nicht abgeschlossen ist. Letztere könnten aber auch dafür stehen, um Schreiber/in A zuzustimmen.

Zuletzt nennt Busch (2017: 90) noch Emojis und Emoticons, die

[...] vielfach den Platz eines kommunikativen Interpunktionszeichens ein[nehmen], indem sie (auch beitragsintern) Satzgrenzen markieren und gleichzeitig als Indikator und Modifikator des Handlungswerts der vorangestellten Äußerung wirken und damit bspw. Ironie signalisieren [...] (Busch 2017: 90).

Dies lässt sich anhand Tabelle 12 verdeutlichen:

Tabelle 11: WhatsApp-Gesprächsausschnitte mit Emoticons und Emojis als Grenzsignale

(nach Busch 2017: 90)

1.	Ok. Dann nochmal danke. Bis nachher :)
2.	Omg Sarah 😊 mein Wecker 😊 hat nicht 😊 geklingelt 😊

In Beispiel 1 wird das Emoticon <:)> eingesetzt, um das Ende eines Satzes zu markieren, in Beispiel 2 werden die Emojis <😊>, <😊)> und <😊)> auch „[...] zur satzinternen Abgrenzung und pragmatischen Modifikation von Wörtern und Phrasen verwendet [...]“ (Busch 2017: 90). Zudem würden mit Emoticons und Emojis Nonkonformalität und Informalität angezeigt werden (vgl. Busch 2017: 90).

In seinem 2018 im zweiten Band von „Jugendsprachen/Youth Languages. Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung/Current Perspectives of International Research“, herausgegeben von Arne Ziegler, publizierten Artikel mit dem Titel „Digitale Schreibregister von Ju-

gendlichen analysieren. Ein linguistisch-ethnographischer Zugang zu Praktiken des Alltagschreibens“ beschäftigt sich Florian Busch ebenso mit der Interpunktion (vgl. Busch 2018: 845-846). Daten wolle er im Zuge des Hamburger Promotionsprojekts „Schreibrepertoires von Jugendlichen – Kontexte, Formen, metasprachliche Reflexionen“, das aber noch nicht abgeschlossen sei, gewinnen (vgl. Busch 2018: 830). Diese würden linguistisch gesammelt, aufbereitet und klassifiziert und anschließend analysiert werden (vgl. Busch 2018: 836-837), um „[...] Aufschluss über die SchreiberInnen als soziale AkteurInnen in einer Kommunikationsgemeinschaft und über ihre metapragmatischen Reflexionen bezüglich der untersuchten Sprachformen [...]“ (Busch 2018: 837) zu bekommen.

Um mehr über die sozio-situativen Kontexte, die Schreibformen und inwiefern die Schreibenden und Schreiber ihren Sprachgebrauch reflektieren würden, zu erfahren, seien zudem an vier norddeutschen Schulen Fragebögen ausgeteilt worden, die 181 Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen zwölf und 19 Jahre alt gewesen seien, beantwortet hätten. Darüber hinaus hätten 23 Schülerinnen und Schüler sich dazu bereit erklärt, ein individuelles Textportfolio zu erstellen, das neben schulischen Texten auch Freizeittexte verschiedenster Kommunikationsplattformen enthalte (vgl. Busch 2018: 839-841; siehe hierzu auch Brommer/Dürscheid/Wagner 2010).

So enthält jedes Textportfolio mindestens zwei WhatsApp-Chatlogs, zwei Deutsch-Klassenarbeiten sowie eine Mitschrift aus dem Schulunterricht. Optional konnten auch Postings von Facebook und Instagram sowie handschriftliche Freizeittexte (Tagebücher, Postkarten, Notizzettel) einzelnen Portfolios hinzugefügt werden [...]“ (Busch 2018: 841).

Zusätzlich seien 16 Textportfolio-Probandinnen und -Probanden interviewt worden, entweder alleine oder in Gruppen bis zu vier Personen. Außerdem seien die Interviewenden nach Geschlecht getrennt worden. Dabei seien den Schülerinnen und Schülern Texte vorgelegt worden, die verschiedenste Schreibformen wie Emoticons bzw. Emojis, Iterationen bzw. Majuskelschreibung sowie Interpunktionen enthalten hätten. Die Probandinnen seien schließlich zur Bedeutung verschiedenster Faktoren gefragt worden und sie sollten sich dazu äußern, ob das Freizeitschreiben zu einem Schreibkompetenzverlust führe. Zudem sollten sie Auskunft darüber geben, welcher Schreibregister sie sich in welcher Situation bedienen würden (vgl. Busch 2018: 841-842).

In seinem Beitrag widmet sich Busch (2018: 845-846) vor allem dem Punkt in interpersonalem, informellen WhatsApp-Gesprächen. Als er die Jugendlichen fragte, welches Interpunktionszeichen für sie das bedeutendste für das schulische, formelle Schreiben sei, hätten

sich die meisten für den Punkt und das Komma entschieden. Im digitalen Schreiben sehe dies jedoch anders aus: Hier seien vor allem das Ausrufe- und Fragezeichen, Punkt und Komma dagegen weniger wichtig. Als Fallbeispiel nennt er zwei WhatsApp-Chatlogs eines 17-jährigen Jungen namens Frank, in denen er zum einen mit seinem Freund Martin und zum anderen mit einer Personengruppe, mit der er gemeinsam ein Online-Spiel spiele, kommuniziere.

Die Chatlogs umfassen insgesamt 875 Beiträge von Frank, in denen sich insgesamt 451 Punkte finden lassen. Die Distribution ist auffällig, denn ein Großteil der Punkte (368) ist beitragsintern gesetzt, schließt also einen Satz oder ein Satzäquivalent im Inneren eines Chat-Beitrags. Nur 83 Punkte stehen am Ende eines Beitrags. Mit anderen Worten: Lediglich 9,5% der Beiträge von Frank enden mit einem Punkt, während 90,5% seiner Beiträge entweder ohne Interpunktionszeichen schließen oder aber durch andere Satzschlusszeichen, Auslassungspunkte oder Emoticons beendet werden [...] (Busch 2018: 846).

Bei der Analyse der Chatlogs anderer Schreiberinnen und Schreiber werde der Punkt noch deutlicher missachtet. Dies lässt den Autor vermuten, dass der Punkt im informellen, digitalen Schreiben eher vernachlässigt und nicht gesetzt werde. Dabei stellt er sich die Frage, ob es einen Grund für das Weglassen des Punktes gebe und falls dieser doch zum Einsatz komme, ob dies eine Bedeutung habe (vgl. Busch 2018: 846-847). Busch (2017: 87) erkennt schon in seinem 2017 publizierten Beitrag, dass der Punkt im digitalen Schreiben eher negativ bewertet werde. Beiträge ohne Punkt seien authentischer, Beiträge mit Punkt hingegen „weniger aufrichtig“ (vgl. Busch 2018: 847). In einem Interviewgespräch mit zwei 17-jährigen Schülerinnen namens Lea (L) und Julia (J) wird sogar erläutert, warum man auf WhatsApp keine Punkte setze:

01	I	warum schreiben die eigentliche keine punkte am ENde ihrer sätze?
02		(---)
03	L	nee (.) das macht man einfach NICHT.
04	J	das macht man wirklich nicht also das mach ich auch NIE=
05	L	=nee das ist das ist auch RICHTig nervig;
06		[ich] schreib auch mit jemanden der immer PUNKte hinten macht;=
07	I	[hm]
08	L	=und das hab ich schon gesagt dass das mich richtig NERVT;
09		und dass das GAR nicht geht.
10	I	warum NERVT dich das?
11	L	weiß nicht das sieht total KOMisch aus irgendwie.
12	J	aber man schreibt jetzt auch nicht immer richtige SÄTze;=
13		=also zum beispiel (.) es wär jetzt total komisch wenn hinter diesem ha ha jetzt ein PUNKT steht.
14	L	und es ist ja auch eigentlich schon (.) also ich find das sieht schon so eingeklammert aus so durch diese SPRECHblasen bei whatsapp;
15		und da muss da nicht unbedingt noch n PUNKT hin;
16		das sieht auch schon so KOMisch aus.

Abbildung 32: Interviewausschnitt, Gespräch mit zwei Schülerinnen (nach Busch 2018: 849)

Busch (2018: 850) merkt in diesem Zusammenhang an:

Für registerkompetente SchreiberInnen kann es [...] unter anderem dazugehören, bestimmte Emoticons oder Emojis zu verwenden, Beiträge nicht zu lang zu gestalten oder bestimmte Formen der Interpunktion als Mittel der visuellen Textgliederung zu gebrauchen bzw. zu vermeiden.

Das bedeute zusammenfassend, dass die Jugendlichen ihre Schreibregister durchaus reflektieren und wissen würden, wann welches Interpunktionszeichen angemessen sei und wann nicht (vgl. Busch 2018: 852).

Ebenso im zweiten Teilband von Arne Zieglers Werk ist der Artikel „Digitale Interpunktion: Stilistische Ressourcen und soziolinguistischer Wandel in der informellen digitalen Schriftlichkeit von Jugendlichen“ von Jannis Androutsopoulos zu finden, in dem der Autor wie Busch (2017, 2018) erkennt, dass der Punkt am Ende von WhatsApp-Beiträgen oft fehle und dagegen Ausrufezeichen oder Emojis am Ende eines Beitrags gesetzt werden würden (vgl. Androutsopoulos 2018: 722). Da der digitalen Interpunktion in der Literatur nur wenig Beachtung geschenkt werde, und wenn teilweise lediglich in Verbindung mit der Verwendung von Emoticons und Emojis, widme sich Androutsopoulos (2018: 723-724) ebendiesem Thema.

Die Daten, die der Autor in seinem Artikel heranzieht, sind einerseits Facebook-Profile von Schülerinnen und Schülern aus Hamburg, die zwischen 2010 und 2012 erhoben wurden, und andererseits WhatsApp-Gespräche zwischen jungen Akademikerinnen und Akademikern, die 2015 zusammengestellt wurden. In dieser Arbeit wird aber nur der erste Datensatz beschrieben, da der andere der Marlene Uhlenbergs Dissertation entstammt, die jedoch nicht erhältlich ist.

Anhand der Datensätze konnte Androutsopoulos (2018: 724-725) feststellen, dass Punkt und Komma häufig ausgelassen, Frage- und Ausrufezeichen, wie Schnitzer (2012: 341-342), Dürscheid/Frick (2016: 95-98) und Busch (2017: 89-90) schon bemerken, jedoch häufig iteriert werden würden, teilweise auch in Verbindung mit Frage- und Ausrufezeichen wie <?!> oder <!?!>. In der nachfolgenden Abbildung wird dargestellt, dass der Punkt am Ende von verschiedenen Facebook-Kommentaren zu einem Foto, das jemanden vor dem Big Ben in London zeige, häufig weggelassen werde:

1.	SS	BIG BEN :P
2.	KH	geil wa :D
3.	SS	ja kann mich gar net erinnern daa gewesen zu sein
4.	FL	Philipp ist bester! :D
5.	SP	Voll die Gheddobabbas xD
6.	SS	haha er wollte doch net verlinkt werden :D
7.	KH	ich kann mich an nix erinnern haha
8.	KH	mach der Spaßti einfach seine verlinkung weg, chuuu
9.	SS	:D
10.	TV	der hintergrund is richtig geil !
11.	KH	Ich seh da noch was geiles :D
12.	TM	Timo hat recht und das bild ist auch super sehr schön kim
13.	AO	haha Philipp lebt ja auch noch
14.	TM	jo
15.	LH	dennis :'DD
16.	AA	seit wann ist steffen ein Junge ?
17.	KH	weil ihn keiner aufn Foto will :D
18.	LH	Timo und seine Cap

Abbildung 33: Facebook-Kommentare mit Weglassung des Punktes am Ende eines Beitrags
(nach Androutsopoulos 2018: 727)

Auffällig ist neben der Majuskelschreibung im ersten Beispiel tatsächlich das Fehlen des Punktes in fast jedem Beitrag, obwohl die Facebook-Kommentare von verschiedenen Jugendlichen verfasst wurden. Anstelle des Punktes werden hauptsächlich Emoticons, hier Smileys, die entweder die Zunge herausstrecken wie <:P> oder lachen wie <:D>, <xD> oder <:'DD>, gesetzt. Vor allem das Emoticon <:'DD> ist interessant, da es einen Smiley zeigt, der vor Lachen weinen muss, was mit einem Apostroph dargestellt wird, und der lachende Mund in Form des Buchstaben *D* iteriert wird, obwohl man bekanntlich nur einen Mund hat. Damit soll vermutlich angedeutet werden, dass die Verfasserin bzw. der Verfasser des Beitrags entweder ihren bzw. seinen eigenen Kommentar oder jenen einer anderen Schreiberin bzw. eines anderen Schreibers besonders amüsanter findet. Darüber hinaus wird einmal im zehnten und einmal im 16. Beispiel das Ausrufe- bzw. Fragezeichen verwendet. Als Gründe für die Weglassung des Punktes nennt Androutsopoulos (2018: 728) folgende:

Leiterklärungen sind einerseits das Streben nach sprachlicher Ökonomie unter der medialen Kommunikationsbedingung der erforderlichen Schnelligkeit bei Mehr-Parteien-Interaktionen, andererseits auch die Redundanz des Abschlusssignals durch die technologische Vermittlung: Die Betätigung der Enter-Taste und die grafisch-visuelle Rahmung der Einzelbeiträge übernehmen im Grunde die abschlussmarkierende Leistung des Punktes in der digitalen Interaktion.

Würden kommunikative Satzzeichen wiederholt werden, liege dies darin, um dem Geschriebenen mehr Nachdruck zu verleihen, aber auch die Kreativität spiele hierbei eine Rolle (vgl. Androutsopoulos 2018: 728). Bei den anschließenden Facebook-Kommentaren auf ein gepostetes Foto werden Ausrufe- und Fragezeichen wiederholt:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Was es nicht alles gibt!!!!;)
Porsche Panamera als Taxi:) 2. GEIL !!! XD 3. Nicht Geil:)
Schwachsinn und UNNÖTIG!!! 4. Was?? That's awesome!!! |
|--|

Abbildung 34: Facebook-Kommentare mit Iterationen von Ausrufe- und Fragezeichen
(nach Androutsopoulos 2018: 730)

Androutsopoulos (2018: 730) meint hierzu: „Bezogen auf <!> lässt sich eine basale Ikonizitätsregel wie folgt ausdrücken: Je mehr Zeichen, desto höher die emotionale Beteiligung der Schreibenden an einer Äußerung.“ In Abbildung 34 werden die Ausrufezeichen meist dreimal wiederholt. „Das kann womöglich eine konversationelle Wiederaufnahme darstellen, wodurch für gewöhnlich Annäherung oder Konsens ausgedrückt wird. Allerdings ist Beitrag 3 auf propositionaler Ebene gegensätzlicher Meinung als Beitrag 2 [...]“ (Androutsopoulos 2018: 730). Mit den fünf Ausrufezeichen in Beitrag 1 könne laut Androutsopoulos (2018: 730) eine besondere Begeisterung ausgedrückt werden. „In diesem Szenario wird das einzelne Ausrufezeichen praktisch bedeutungslos, da seine eigentliche pragmatische Kraft schwindet [...]“ (Androutsopoulos 2018: 730).

Androutsopoulos (2018: 732) geht davon aus, „[...] das junge Menschen im interaktionsorientierten digitalen Schreiben anders mit Interpunktionszeichen umgehen als im textorientierten schulischen Schreiben [...]“, wobei die Setzung von Satzzeichen bei ein und derselben Person innerhalb der digitalen Schriftlichkeit ebenso variieren könne. In seinem Fazit bemerkt er neben der Sprachvariation auch einen Sprachwandel, den er folgendermaßen begründet:

Der Umgang Jugendlicher mit digitaler Interpunktion konstituiert insofern generationsspezifischen Sprachwandel, als dass Jugendliche und junge Erwachsene auf einer kommunikationsgeschichtlich neuen Art und Weise interagieren und zu diesem Zweck Interpunktionszeichen innovativ umfunktionalisieren [...]“ (Androutsopoulos 2018: 744).

Weiters weist er darauf hin, dass es „[...] zu einer Ausfächerung des graphemischen Repertoires [...] [komme], das nun neben der standardsprachlich normkonformen Interpunktion auch gruppenspezifische Konventionen der digitalen Interpunktion umfasst [...]“ (Androutsopoulos 2018: 745), ein Vergleich von Daten Jugendlicher und Erwachsener aber noch ausstehe (vgl. Androutsopoulos 2018: 744).

4.5.2. Untersuchungen aus der Schweiz

In ihrem Beitrag „Keyboard-to-Screen-Kommunikation gestern und heute: SMS und WhatsApp im Vergleich“, der 2014 im Band „Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien. Eine Online-Festschrift zum Jubiläum von Peter Schlobinski“ publiziert wurde, gehen die Autorinnen Christa Dürscheid und Karina Frick ebenso auf die graphostilistischen Mittel ein. Die Vielfalt der auf WhatsApp zur Verfügung gestellten Emojis zeige sich etwa auch beim Schreiben. Im nachfolgenden Gespräch werden Emojis teilweise sogar dazu verwendet, um ganze Wörter zu ersetzen:



Abbildung 35: WhatsApp-Gesprächsausschnitt mit dem Einsatz von Emojis (nach Dürscheid/Frick 2014: 174)

Darüber hinaus würden auch gerne Bilder und Fotos verschickt werden.

Die Verwendungszwecke sind vielfältig; sie reichen von einem Urlaubsgruß über die Präsentation eines neuen Kleidungs- oder Möbelstücks bis hin zu Fotos von Stellenangeboten oder Zeitungsberichten [...] (Dürscheid/Frick 2014: 174-175).

Im nachfolgenden Gesprächsausschnitt soll dies verdeutlicht werden, in dem sich die Senderin bzw. der Sender der Nachricht, nachdem sie bzw. er ein Foto vom Abendessen geschickt hat, selbst einen guten Appetit wünscht, woraufhin die Empfängerin bzw. Empfänger mit demselben Wunsch reagiert:



Abbildung 36: WhatsApp-Gesprächsausschnitt mit Foto des Abendessens (nach Dürscheid/Frick 2014: 175)

Weiter gehen die Autorinnen jedoch nicht auf die Verwendung graphostilistischer Mittel ein, da ihr Ziel vorrangig jenes ist, die Nachrichtendienste SMS und WhatsApp miteinander zu vergleichen. Außerdem ist nicht klar, um welche Altersgruppe es sich in den WhatsApp-Gesprächsausschnitten handelt, es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die erwähnten graphostilistischen Mittel sowohl von Jugendlichen als auch von Erwachsenen eingesetzt werden.

Im bereits genannten Buch „Schreiben digital. Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert“ gehen die Autorinnen Christa Dürscheid und Karina Frick auch auf graphostilistische Mittel in den neuen Medien ein. Dabei nennen sie unter anderem Einsparungen, etwa Abkürzungen wie *u.* statt *und*, *f.* statt *für*, *viell.* statt *vielleicht* oder das Zeichen + anstatt der Konjunktion *und* (vgl. Dürscheid/Frick 2016: 95). „Dieses Zeichen steht hier als ‚Logogramm‘, als Zeichen für ein ganzes Wort. Die Verwendung solcher Abkürzungen dürfte [...] hauptsächlich damit zu erklären sein, dass die Nutzer Zeichen, Zeit und Tippaufwand einsparen wollen [...]“ (Dürscheid/Frick 2016: 95). Demgegenüber gebe es aber ebenso Iterationen von Buchstaben und Satzzeichen (siehe auch Schnitzer 2012: 341-342), was in der nachfolgenden Abbildung gezeigt wird:



Abbildung 37: WhatsApp-Gesprächsausschnitt mit Buchstabeniterationen (nach Dürscheid/Frick 2016: 96)

Es ist hier zu erkennen, dass im Wort *Hurra* der Buchstabe *a*, im Anglizismus *yes* der Buchstabe *e*, im Anglizismus *cool* – im Gesprächsausschnitt ist die Schreibweise *kul* vorzufinden – der Buchstabe *u* und im Romanismus *bisou*²⁸ ebenso der Buchstabe *u* wiederholt wird. Laut Dürscheid/Frick (2016: 96) würden diese Iterationen verwendet werden, um die gegenseitige Freude über die baldige Nachbarschaft von Schreiber/in und Empfänger/in auszudrücken (vgl. Dürscheid/Frick 2016: 96).

Neben der Wiederholung von Buchstaben sei jene von Satzzeichen ein weiteres Charakteristikum des digitalen Schreibens. So würden etwa Punkte in Form von Auslassungspunkten wiederholt werden, um anzuzeigen, „[...] dass ein Gedanke nicht zu Ende geführt wird [...]“ (Dürscheid/Frick 2016: 97). Würden Ausrufezeichen iteriert werden, liege dies darin begründet, dass eine Aussage verstärkt werden solle. Zuletzt merken sie an, dass das Ausrufezeichen häufig den Punkt am Ende eines Beitrags ersetzen würde und dass Beiträge mit Punkt weniger wichtig erscheinen würden. Anstelle des Punkts würden zudem oft Emojis eingesetzt werden, weshalb sie vermuten, dass der Punkt bereits als antiquiert betrachtet werden könne (vgl. Dürscheid/Frick 2016: 97-98). Auch hier bleibt es allerdings unklar, ob die genannten sprachlichen Merkmale auf Jugendliche oder Erwachsene zutreffen, doch scheinen diese ein generelles Phänomen der Schreibung in sozialen Netzwerken bzw. digitalen Medien überhaupt zu sein.

²⁸ Der Ausdruck *bisou* bedeutet *Bussi* oder *Küsschen* (vgl. Pons ©2019: bisou).

5. Fazit und Ausblick

Im Zuge der vorliegenden Diplomarbeit wurde den Fragen nachgegangen, welche allgemeinen Merkmale von Jugendsprache und welche Charakteristika von Jugendsprache in den sozialen Medien in den Jahren 2008 bis 2018 in der Jugendsprachforschung untersucht wurden. Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden:

In Bezug auf die Erforschung jugendsprachlicher Merkmale (Kap. 3) gibt es nach wie vor zahlreiche Publikationen, weshalb die Hypothese, dass die Merkmale von Jugendsprache in der mündlichen Kommunikation in der Jugendsprachforschung nach wie vor von Interesse sind, bestätigt werden kann. Im Fokus für dieses Kapitel standen sowohl Untersuchungen aus Deutschland als auch jene aus Österreich.

Besonders fruchtbar scheint der Bereich der Lexik (Kap. 3.2) zu sein, was vermutlich darin begründet liegt, dass der jugendtypische Wortschatz leicht zu identifizieren ist, was an den zahlreichen Publikationen von Wörterbüchern gesehen werden kann, die aber nicht unbedingt wissenschaftlich aufbereitet wurden. In einigen Veröffentlichungen wird auf die Innovationen der Jugendlichen aufmerksam gemacht. Ausdrücke, die diese verwenden, würden vor allem im Bereich der emphatischen Adjektive, Verstärker und Trendverben, aber auch der Substantive, Verben, Verbaladjektive und Inflektive liegen (vgl. Neuland/Volmert 2009: 57-58). Darüber hinaus würden sich Neuerungen ebenfalls in Komposita wie *oberaffengeil* sowie Ableitungen und Abkürzungen wie *Tussi* oder *Proll* zeigen. Zu Bedeutungserweiterungen und -verengungen würde es in der Jugendsprache ebenfalls kommen (vgl. Neuland 2011: 18-21) und fäkal- und vulgärsprachliche Ausdrücke würden sich zusätzlich an Beliebtheit erfreuen (vgl. Könning 2015: 92-93, Lenzhofer/Ziegler 2016: 372). Es muss jedoch, wie öfters in dieser Arbeit erwähnt, die Schnelllebigkeit und Heterogenität der Jugendsprache berücksichtigt werden. Außerdem wäre es noch interessant, ob es alters- und genderpräferentielle Ausdrücke gibt und inwiefern sich diese von Region zu Region, sowohl in Deutschland als auch in Österreich, unterscheiden. Dies könnte in Zukunft untersucht werden.

Im Bereich der Phraseologie (Kap. 3.3) gibt es weitaus weniger Quellen, doch es konnte bereits 2008 die Vorliebe für Phraseologismen unter den Jugendlichen festgestellt werden, die teilweise zusätzlich mit semantischen Veränderungen einhergehen (vgl. Ehrhardt 2008: 256-261; Grünwald 2016: 60-61; Cujic 2016: 58). Woran es liegt, dass es bislang wenige Publi-

kationen zu jugendsprachlichen Phraseologismen gibt, kann nicht gesagt werden, doch es wäre künftig sinnvoll, was auch Ehrhardt (2008: 263) und Grünewald (2016: 66-67) bemerken, die Phraseologie mit der Jugendsprachforschung zu verknüpfen, da diese beiden Forschungsbereiche zahlreiche Überschneidungen aufweisen.

Bei der jugendsprachlichen Grammatik (Kap. 3.4) fällt besonders der Wegfall von Präpositionen in der Literatur auf, weshalb in dieser Arbeit ausschließlich auf diese eingegangen wurde. Allerdings gibt es Unterschiede zwischen den Forschungsarbeiten aus Deutschland und jenen aus Österreich: In Deutschland wurde der Wegfall von Präpositionen hauptsächlich bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund untersucht (vgl. Canoğlu 2012; Wiese 2012; Dittmar 2013; Siegel 2018), weshalb überdies erforscht werden sollte, ob dieses Phänomen ebenso bei Jugendlichen, die Deutsch als Muttersprache sprechen, in Erscheinung tritt und ob diese zusätzlich Kontakte zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben. In Österreich konnte festgestellt werden, dass der Wegfall von Präpositionen nicht unbedingt eine jugendtypische Gegebenheit sei, sondern möglicherweise eine generationenübergreifende, die in Österreich eher diatopisch begründet liege (vgl. Lenzhofer/Ziegler 2016; Lenzhofer 2018). Hier wäre es ebenfalls spannend, herauszufinden, ob Jugendliche, die keine Präpositionen verwenden, Kontakte zu Migrantinnen und Migranten pflegen.

Bei der Pragmatik (Kap. 3.5) wurde ausschließlich auf Lästerhandlungen Bezug genommen, wobei es hierzu ausschließlich Publikationen aus Deutschland zu geben scheint (vgl. Schubert 2009; Walther 2016; Könning 2018). Veröffentlichungen aus Österreich konnten nicht gefunden werden, weshalb dies ein Thema ist, dass hier noch erforscht werden könnte. Außerdem sollte erhoben werden, wie sich das Lästerverhalten in geschlechtsheterogenen im Vergleich zu geschlechtshomogenen Gruppen verhält und ob Jugendliche nicht nur in Pausengesprächen, sondern auch im Schulunterricht, zum Beispiel im Zuge von Partner- und Gruppenarbeiten, über Lehrkräfte oder Mitschülerinnen und Mitschüler lästern.

Hinsichtlich der Erforschung von Jugendsprache in sozialen Medien wie Facebook und WhatsApp (Kap. 4) konnte die Hypothese, dass die Publikationen hierzu boomen, eben weil Social Media vermutlich zu den wichtigsten Kommunikationsformen Jugendlicher gehören, nur teilweise bestätigt werden. Veröffentlichungen aus Österreich konnten etwa gar nicht gefunden werden, weshalb hier auf alle Fälle noch Nachholbedarf besteht. Ursprünglich sollte in dieser Arbeit zudem nur auf die Erforschung von Jugendsprache auf Facebook eingegangen werden, dies war jedoch aufgrund der geringen Anzahl an Publikationen dieses Thema betref-

fend nicht möglich. Aus diesem Grund wurde zusätzlich auf die Erforschung von Jugendsprache auf WhatsApp Bezug genommen, wobei sich auch hier die Veröffentlichungen nicht gerade häufen, weshalb ebenfalls auf die Kommunikation in SMS (und Twitter) eingegangen wurde.

Was sich aber zeigt, ist die Tatsache, dass auch im Bereich der sozialen Medien die Lexik häufig erforscht wurde (Kap. 4.2). Auffällig sei unter anderem die Verwendung von provokanten Lexemen wie Fäkal- und Vulgärausdrücken, Lautmalereien, Inflektiven, Abwandlungen der Standardlexik (vgl. Maier 2016: 264-298) und Abkürzungen, die übrigens in beinahe allen Veröffentlichungen behandelt wurden (vgl. Brommer/Dürscheid/Wagner 2010: 130, 140; Dürscheid 2011: 9, 11-12; Dürscheid/Frick 2016: 73-75; Maier 2016: 293-298; Vasiljevič 2016: 332). Darüber hinaus würden noch Verstärkungspartikeln wie *übelst* oder *echt* (vgl. Vasiljevič 2016: 330-332), Gesprächspartikeln und Interjektionen in Anlehnung an die mündliche Kommunikation (vgl. Dürscheid/Frick 2016: 80) sowie das Rebus-Prinzip (vgl. Dürscheid 2011: 9; Dürscheid/Frick 2016: 75-76) eingesetzt werden. Auch bei der Lexik sollte man sich aber im Hinterkopf behalten, dass gewisse Ausdrücke heute unter den Jugendlichen vermutlich nicht mehr beliebt sind. Zusätzlich gilt es zu hinterfragen, ob manche Lexeme eher von Mädchen bzw. (jungen) Frauen und manche eher von Jungen bzw. (jungen) Männern gebraucht werden und ob sich hinsichtlich des Alters Unterschiede in der Verwendung gewisser Wörter zeigen.

Im Bereich der Orthografie (Kap. 4.3) gibt es in der Literatur einen allgemeinen Konsens darüber, dass in sozialen Medien, egal in welcher Kommunikationsform, häufig alles klein geschrieben werde (vgl. Dürscheid 2011: 12; Schlobinski 2012: 35-36, 41; Schnitzer 2012: 344-347; Dürscheid/Frick 2016: 92) und häufig Fehler gemacht werden würden (vgl. Schnitzer 2012: 200-201, 344-349). In diesem Zusammenhang ist es jedoch fraglich, was noch untersucht werden könnte, da die meisten „Fehler“ daher zu rühren scheinen, dass entweder in der Tastatur danebengegriffen wird bzw. es sich schlichtweg um Tippfehler handelt. Zudem ist die konsequente Kleinschreibung nicht bei jeder Person vorzufinden, weshalb diese eher ein individueller Schreibstil sein dürfte, der von Mensch zu Mensch variiert. Was allerdings erforscht werden könnte, ist der Umstand, ob ein und die-/derselbe Schreiber/in in formellen schriftlichen Gesprächen die Regeln der Orthografie eher anwendet als in informellen.

Bei der Erforschung der Grammatik (Kap. 4.4) wird in den Quellen hauptsächlich auf wortfinale und -initiale Tilgungen, Reduktionen von Buchstaben, Enklisen und Assimilationen (vgl.

Schlobinski 2012: 38-41; Schnitzer 2012: 337; Dürscheid/Frick 2016: 79; Vasiljević 2016: 332) eingegangen, aber auch auf den Wegfall von Präpositionen (vgl. Dürscheid/Frick 2016: 80, 85-86) sowie des Subjektpronomens (vgl. Dürscheid/Frick 2016: 81-82). Künftig könnte auf weitere Phänomene die Grammatik betreffend eingegangen werden, etwa auf grammatikalische Fehler in sozialen Medien, die in der in dieser Arbeit zitierten Literatur nicht bzw. kaum berücksichtigt werden.

Im letzten Unterkapitel, das die Forschung im Bereich der graphostilistischen Mittel zum Inhalt hat (Kap. 4.5), wird in den Publikationen insbesondere auf den Einsatz von Emojis und Emoticons (vgl. Schnitzer 2012: 339-341; Dürscheid/Frick 2014: 174-175; Hug/Wyss 2016: 262-264; Maier 2016: 299-304; Busch 2017: 90; Busch 2018: 850), Iterationen von Buchstaben und Satzzeichen (vgl. Schnitzer 2012: 341-342; Dürscheid/Frick 2016: 95-98; Maier 2016: 290-293, 298-299; Busch 2017: 87, 90-90; Androutsopoulos 2018: 730), Asterisken (vgl. Maier 2016: 299), die Majuskelschreibung (Schnitzer 2012: 343) sowie das Weglassen des Punkts am Ende eines Beitrags (vgl. Androutsopoulos 2018: 722, 727-728; Busch 2018: 846-849) Bezug genommen. Vor allem bei der Verwendung von Asterisken in Kombination mit Inflektiven wie **würg** wäre eine Beschäftigung damit, ob diese in allen sozialen Netzwerken beliebt sind, wünschenswert.

Generell konnte bei der Recherche zu Kapitel 4 jedoch bemerkt werden, dass es zur Jugendsprache auf Facebook und WhatsApp noch wenige Publikationen gibt, was nicht verwunderlich ist, da diese Kommunikationsformen relativ neu sind. Manchmal ist es nicht einmal klar, ob es sich bei den sprachlichen Daten um jene von Jugendlichen oder Erwachsenen handelt. Außerdem scheint es ebenso eine Schwierigkeit in der Sammlung von Daten zu geben: Immerhin ist es eine beträchtliche Hürde, zum Beispiel zu WhatsApp-Nachrichten zu kommen. Dazu müsste man sich das Einverständnis der Verfasserinnen und Verfasser einholen, wobei viele mit Sicherheit noch minderjährig sind, was ein weiteres Problem darstellt. Eine Möglichkeit wäre aber, die österreichische und deutsche Bevölkerung wie beim Schweizer SMS-Korpus dazu aufzurufen, private WhatsApp-Gespräche einzuschicken, die dann auf einer Datenbank gesammelt und nach Alter und/oder Geschlecht sortiert und analysiert werden könnten. Es kann trotzdem angenommen werden, dass Veröffentlichungen zur Jugendsprache in sozialen Netzwerken noch boomen werden, derzeit sind diese rar und in Österreich scheinen kaum bis gar keine vorhanden zu sein, weshalb österreichische Publikationen dahingehend zu begrüßen wären.

Danksagung

Zunächst möchte ich mich besonders bei Herrn ao. Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Franz Patocka für die Hilfe bei der Themenfindung, die wertvollen Ratschläge und die Betreuung meiner Diplomarbeit bedanken.

Außerdem möchte ich meiner gesamten Familie, insbesondere meiner Mutter Andrea Wolfsbauer sowie meinen Großeltern Anneliese und Ing. Edgar Lieber, die mich stets unterstützt haben, herzlich danken.

Weiters gilt mein innigster Dank meinem Freund Ing. Dipl.-Ing. Karl J. Beler, Bakk. techn., der mich in meinem Vorhaben, ein zweites Mal zu studieren, bestärkt und während des Diplomarbeitungsprozesses immer ein offenes Ohr für mich gehabt hat.

Zuletzt danke ich noch allen meinen Freundinnen und Freunden sowie Studienkolleginnen und -kollegen.

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Anm.	Anmerkung
ASCII	American Standard Code of Information Interchange bzw. amerikanischer Standardcode für den Informationsaustausch (vgl. Duden ©2019: ASCII)
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft (vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft ©2019: Impressum)
DGD2	Datenbank für gesprochenes Deutsch (vgl. IDS Mannheim Publikationsserver: DGD2)
FOLK	Forschungs- und Lehrkorpus für gesprochenes Deutsch
IDS	Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (vgl. IDS Mannheim: Impressum)
JIM	Jugend, Information, Medien (vgl. mpfs: JIM-Studie 2018)
Kap.	Kapitel
Kat.	Kategorie
mpfs	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (vgl. mpfs: JIM-Studie 2018)
SMS	short message service
Verf. ⁱⁿ	Verfasserin der vorliegenden Diplomarbeit
WA	WhatsApp

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1: Jugendsprache als Variationsspektrum (nach Neuland 2016b: 27).....	6
Abbildung 2: Klassifikationsmodell von Jugendsprachen (nach Neuland 2016b: 32)	7
Abbildung 3: Ausschnitt eines Fragebogens mit dem Item <i>Proll</i> (nach Neuland 2016b: 46)..	20
Abbildung 4: Gesprächsausschnitt, <i>Opfer</i> (nach Mroczynski 2018: 329)	25
Abbildung 5: Gesprächsausschnitte mit lexikalischen Beispielen (nach Lenzhofer/Ziegler 2016: 372).....	30
Abbildung 6: Aushang an einer Bushaltestelle in Potsdam (nach Wiese 2012: 55)	35
Abbildung 7: Gesprächsausschnitte, Wegfall von Präpositionen (nach Siegel 2018: 104)	37
Abbildung 8: Gesprächsausschnitte, Einsatz von Präpositionen (nach Siegel 2018: 105)	38
Abbildung 9: Gesprächsausschnitt, Freizeitgestaltung in Wien (nach Lenzhofer/Ziegler 2016: 373).....	39
Abbildung 10: Gesprächsausschnitte, syntaktische Kompaktheit (nach Lenzhofer 2018: 490)	40
Abbildung 11: Gesprächsausschnitte, Wegfall von Präpositionen (nach Lenzhofer 2018: 499)	42
Abbildung 12: Verortung und Funktionen des Lästerns (nach Schubert 2009: 85).....	45
Abbildung 13: Gesprächsausschnitt, <i>der kann sich nich durchsetzen</i> (nach Könning 2018: 258-259)	54
Abbildung 14: Gesprächsausschnitt, <i>Hornochse</i> (nach Könning 2018: 261)	55
Abbildung 15: Aktivitäten im Internet, Schwerpunkt: Kommunikation 2018 (nach mpfs: JIM-Studie 2018, 38).....	59
Abbildung 16: Facebook-Pinnwandeinträge mit Anglizismen (nach Vasiljevič 2016: 331)...	63
Abbildung 17: Facebook-Gesprächsausschnitt mit Fehlern aufgrund des Aktivierens der Shift- bzw. Feststelltaste (nach Schnitzer 2012: 345)	71
Abbildung 18: Facebook-Gesprächsausschnitte mit orthografischen Fehlern (nach Schnitzer 2012: 348-349)	72
Abbildung 19: WhatsApp-Gesprächsausschnitte mit orthografischen Fehlern (nach Schnitzer 2012: 200).....	73

Abbildung 20: WhatsApp-Gesprächsausschnitte mit orthografischen Fehlern (nach Schnitzer 2012: 201)	73
Abbildung 21: WhatsApp-Gesprächsausschnitt mit fast konsequenter Kleinschreibung bzw. Groß- und Kleinschreibung (nach Dürscheid/Frick 2016: 93)	75
Abbildung 22: Facebook-Gesprächsausschnitt mit wortfinalen und -initialen Tilgungen sowie Enklisen (nach Schnitzer 2012: 337)	76
Abbildung 23: Prozentanteil der Facebook-Nachrichten, die mindestens eine wortfinale Tilgung enthalten (nach Schnitzer 2012: 338).....	76
Abbildung 24: WhatsApp-Gesprächsausschnitt mit Auslassung des Subjektpronomens (nach Dürscheid/Frick 2016: 82)	78
Abbildung 25: WhatsApp-Gesprächsausschnitt mit Auslassung eines pronominalen Objekts bzw. einer <i>es</i> -Form in Verbindung mit einem Verb (nach Dürscheid/Frick 2016: 83).....	79
Abbildung 26: Prozentanteil der Facebook-Nachrichten, die mindestens ein Emoticon enthalten (nach Schnitzer 2012: 340).....	80
Abbildung 27: Screenshot der bewertenden Emojis auf der persönlichen Facebook-Seite (nach Verf. ⁱⁿ 2019).....	81
Abbildung 28: Facebook-Gesprächsausschnitt mit Iterationen (nach Schnitzer 2012: 342)...	81
Abbildung 29: Facebook-Gesprächsausschnitt mit Majuskeln (nach Schnitzer 2012: 343-344)	82
Abbildung 30: Screenshot der Emojis in einem persönlichen WhatsApp-Chat (nach Verf. ⁱⁿ 2019)	84
Abbildung 31: WhatsApp-Gesprächsausschnitt mit dem Einsatz von Emojis (nach Hug/Wyss 2016: 266)	85
Abbildung 32: Interviewausschnitt, Gespräch mit zwei Schülerinnen (nach Busch 2018: 849)	89
Abbildung 33: Facebook-Kommentare mit Weglassung des Punktes am Ende eines Beitrags (nach Androutsopoulos 2018: 727).....	91
Abbildung 34: Facebook-Kommentare mit Iterationen von Ausrufe- und Fragezeichen (nach Androutsopoulos 2018: 730).....	92
Abbildung 35: WhatsApp-Gesprächsausschnitt mit dem Einsatz von Emojis (nach Dürscheid/Frick 2014: 174)	93
Abbildung 36: WhatsApp-Gesprächsausschnitt mit Foto des Abendessens (nach Dürscheid/Frick 2014: 175)	94

Abbildung 37: WhatsApp-Gesprächsausschnitt mit Buchstabeniterationen (nach Dürscheid/Frick 2016: 96).....	95
---	----

Tabellen

Tabelle 1: Anglizismen im Gespräch unter Jugendlichen (nach Neuland 2008: 139).....	11
Tabelle 2: Übersicht über die Fragebogenitems im DFG-Projekt (nach Neuland 2016b: 47).	19
Tabelle 3: Ausgewählte Vergleichsaspekte ausgewählter Items (nach Neuland 2016b: 132).	21
Tabelle 4: Vorkommnisse der Ausdrücke <i>geil</i> und <i>porno</i> in den Korpora (nach Mroczynski 2018: 329).....	25
Tabelle 5: Grammatikalische Formen von <i>geil</i> (nach Mroczynski 2018: 331).....	26
Tabelle 6: Jugendsprachliche Synonyme für das Wort <i>Eltern</i> (nach Jashari 2010: 42).....	27
Tabelle 7: Jugendsprachliche Synonyme für das Wort <i>Geld</i> (nach Jashari 2010: 45-46).....	27
Tabelle 8: Übersicht über die Definitionen zum Blödeln (nach Walther 2014: 297-298).....	47
Tabelle 9: WhatsApp-Gesprächsausschnitte mit Satzschlusszeichen in ihrer Standardfunktion (nach Busch 2017: 89).....	86
Tabelle 10: WhatsApp-Gesprächsausschnitte mit registerspezifischem Gebrauch von Satzschlusszeichen (nach Busch 2017: 89).....	86
Tabelle 11: WhatsApp-Gesprächsausschnitte mit Emoticons und Emojis als Grenzsinnale (nach Busch 2017: 90).....	87

Quellenverzeichnis

Literatur

Androutsopoulos, Jannis (1998): Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen. Frankfurt am Main: Peter Lang (Vario Lingua 6).

Androutsopoulos, Jannis (2018): Digitale Interpunktion: Stilistische Ressourcen und soziolinguistischer Wandel in der informellen digitalen Schriftlichkeit von Jugendlichen. In: Ziegler, Arne (Hg.): Jugendsprachen/Youth Languages. Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung/Current Perspectives of International Research. Unter Mitarbeit von Melanie Lenzhofer und Georg Oberdorfer. Teilband 2. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 721-748.

Bahlo, Nils (2016): „Ghettocheck“ der Jugendsprache(n) oder „Ein-Blick“ auf jugendliche Sprechweisen. In: Schmitz, Colleen M./Weiss, Judith Elisabeth (Hg.): Sprache. Ein Lesebuch von A – Z. Perspektiven aus Literatur, Forschung und Gesellschaft. Göttingen: Wallstein, 113-116.

Bahlo, Nils/Klein, Wolfgang (2017): Jugendsprache. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.): Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache. Zweiter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Tübingen: Stauffenburg, 145-190.

Baradaranossadat, Anna-Katharina (2011): Jugendsprache im Deutschunterricht. Erscheinungsweisen im Schulalltag und Perspektiven für den Unterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang (Sprache – Kommunikation – Kultur 11).

Biere, Bernd Ulrich (2014): Deutsch. Eine Sprache – Viele Sprachen. Brey: Mykum.

Biere, Bernd Ulrich (2015): Einheit und Vielfalt des Deutschen. Diachronie und Synchronie. Brey: Mykum.

Bredel, Ursula (2011): Interpunktion. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

- Brommer, Sarah/Dürscheid, Christa/Wagner, Franc (2010): *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien. Mit einem Beitrag von Saskia Wabel.* Berlin/New York: Walter de Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen 41).
- Brommer, Sarah/Dürscheid, Christa (2013): *Ist ein Freund noch ein Freund? Facebook und Sprachwandel.* In: *Der Deutschunterricht* 2/2013, 28-40.
- Busch, Florian (2017): *Informelle Interpunktion? Zeichensetzung im digitalen Schreiben von Jugendlichen.* In: *Der Deutschunterricht* 4/2017, 87-91.
- Busch, Florian (2018): *Digitale Schreibregister von Jugendlichen analysieren. Ein linguistisch-ethnographischer Zugang zu Praktiken des Alltagsschreibens.* In: Ziegler, Arne (Hg.): *Jugendsprachen/Youth Languages. Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung/Current Perspectives of International Research.* Unter Mitarbeit von Melanie Lenzhofer und Georg Oberdorfer. Teilband 2. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 829-857.
- Canoğlu, Hatice Deniz (2012): *Kanak Sprak versus Kiezdeutsch – Sprachverfall oder sprachlicher Spezialfall? Eine ethnolinguistische Untersuchung.* Berlin: Frank & Timme (Sprachwissenschaft 11).
- Cujic, Maja (2016): *Jugendsprache aus der Sicht Wiener Jugendlicher. Eine Sprachwahrnehmungs- und -einstellungsuntersuchung unter kommunikativem und soziosymbolischem Aspekt.* Diplomarbeit. Universität Wien.
- Dittmar, Norbert (2013): *Reflexionen über das Entstehen eines deutschen Dialekts am Beispiel multiethnisch geprägter jugendsprachlicher Stile in Großstädten.* In: Haselhuber, Jakob/Kellermeier-Rehbein, Birte/Schneider-Wiejowski, Karina (Hg.): *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache.* Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 195-207.
- Dürscheid, Christa (2003): *Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme.* In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 38, 37-56.
- Dürscheid, Christa (2006): *Medienkommunikation und Jugendsprache.* In: Dürscheid, Christa/Spitzmüller, Jürgen (Hg.): *Perspektiven der Jugendsprachforschung/Trend and Developments in Youth Language Research.* Frankfurt am Main: Peter Lang (Sprache – Kommunikation – Kultur 3), 117-135.

- Dürscheid, Christa (2011): Ein neues Schreiben? In: Sprachreport 1/2011, 9-14.
- Dürscheid, Christa/Frick, Karina (2016): Schreiben digital. Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert. Mit 21 Abbildungen. Stuttgart: Alfred Kröner (Einsichten 3).
- Frick, Karina (2017): Elliptische Strukturen in SMS. Eine korpusbasierte Untersuchung des Schweizerdeutschen. Berlin/Boston: Walter de Gruyter (Empirische Linguistik/Empirical Linguistics 7), 226-252.
- Ehrhardt, Claus (2008): Phraseme in der Jugendsprache. In: Burger, Harald/Dobrovolskij, Dmitrij/Kühn, Peter u.a. (Hg.): Phraseologie/Phraseology. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung/An International Handbook of Contemporary Research. 1. Halbband/Volume 1. Berlin: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 28.1), 253-264.
- Gerdes, Joachim (2013): Arbeitsfelder der Jugendsprachforschung. Studienbuch für Lehre und Forschung. Frankfurt am Main: Peter Lang (Sprache – Kommunikation – Kultur 12).
- Grünewald, Matthias (2016): Zur synergetischen Kombination von Phraseologie und Jugendsprachforschung. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.): Germanistische Soziolinguistik und Jugendsprachforschung. München: Iudicium, 51-69.
- Henne, Helmut (1986): Jugend und ihre Sprache. Darstellung – Materialien – Kritik. Berlin: Walter de Gruyter.
- Hug, Barbara/Wyss, Eva L. (2016): WhatsApp-Chats. Neue Formen der Turn-Koordination bei räumlich-visueller Begrenzung. In: Gysin, Daniel/Spiegel, Carmen (Hg.): Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag. Frankfurt am Main: Peter Lang (Sprache – Kommunikation – Kultur 19), 259-274.
- Jashari, Halit (2010): Die deutsche Jugendsprachenvarietät in Wien. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Kohl, Gaby/Ludewigt, Irmgard/Schlobinski, Peter (1993): Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Könning, Benjamin (2015): „Voll whak alles hier“. Pausengespräche – zur Bedeutung eines vernachlässigten Gesprächstypus im Schulalltag. In: Der Deutschunterricht 1/2015, 91-95.

- Könning, Benjamin (2018): Peer-Kommunikation in der Schule: empirische und methodische Zugänge. In: Ziegler, Arne (Hg.): Jugendsprachen/Youth Languages. Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung/Current Perspectives of International Research. Unter Mitarbeit von Melanie Lenzhofer und Georg Oberdorfer. Teilband 1. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 247-267.
- Küpper, Heinz (1961): Zur Sprache der Jugend. In: Der Sprachwart 10/1961, 185-188.
- Küpper, Heinz/Küpper, Marianne (1972): Schülerdeutsch. Düsseldorf: Claassen.
- Küpper, Heinz (1977): Die deutsche Schülersprache 1973/74. In: Wirkendes Wort 27, 318-330.
- Lenzhofer, Melanie (2018): „Und er so: Geh ma Kino“ – Phänomene syntaktischer Kompaktheit in ruraler und urbaner Jugendkommunikation Österreichs. In: Ziegler, Arne (Hg.): Jugendsprachen/Youth Languages. Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung/Current Perspectives of International Research. Unter Mitarbeit von Melanie Lenzhofer und Georg Oberdorfer. Teilband 2. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 489-518.
- Lenzhofer, Melanie/Ziegler, Arne (2016): Jugendsprache(n) in Österreich. In: Gysin, Daniel/Spiegel, Carmen (Hg.): Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag. Frankfurt am Main: Peter Lang (Sprache – Kommunikation – Kultur 19), 367-382.
- Maier, Sarah (2016): Analyse von Facebook-Kommentaren zu politischen Themen. Wie deutsche und französische Jugendliche Nachrichten bewerten und kommentieren. Hamburg: Verlag Dr. Kovač (Angewandte Linguistik aus interdisziplinärer Sicht 47).
- Mroczynski, Robert (2018): Geil oder doch porno? Zum Gebrauch und Wandel von emphatisch-evaluativen Ausdrücken in der Jugendsprache. In: Ziegler, Arne (Hg.): Jugendsprachen/Youth Languages. Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung/Current Perspectives of International Research. Unter Mitarbeit von Melanie Lenzhofer und Georg Oberdorfer. Teilband 1. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 325-342.
- Neuland, Eva (2008): Jugendsprache. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Neuland, Eva/Volmert, Johannes (2009): „ächz – würg – grins“: Sprechen Jugendliche eine andere Sprache? In: Der Deutschunterricht 5/2009, 53-61.

- Neuland, Eva (2011): Jugendliche als Sprachakteure: Formen sprachlicher Stilbildung und sozialer Distinktion. In: Baumann, Jürgen/Neuland, Eva (Hg.): Jugendliche als Akteure. Sprachliche und kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main: Peter Lang (Sprache – Kommunikation – Kultur 9), 13-24.
- Neuland, Eva (2016a): Dimensionen der germanistischen Soziolinguistik. Rückblick und Ausblick auf den Sprachgebrauch der Generationen. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.): Germanistische Soziolinguistik und Jugendsprachforschung. München: Iudicium, 9-34.
- Neuland, Eva (2016b): Deutsche Schülersprache. Sprachgebrauch und Spracheinstellungen Jugendlicher in Deutschland. Unter Mitarbeit von Daniel Buchenauer, geb. Schubert. Frankfurt am Main: Peter Lang (Sprache – Kommunikation – Kultur 20).
- Neuland, Eva (2018): Sprachgebrauch in Jugendgruppen. In: Neuland, Eva/Schlobinski, Peter (Hg.): Handbuch Sprache in sozialen Gruppen. Berlin/Boston: Walter de Gruyter (Handbücher Sprachwissen 9), 276-292.
- Nothdurft, Werner/Schwitalla, Johannes (1995): Gemeinsam musizieren. Plädoyer für ein neues Leitbild für die Betrachtung mündlicher Kommunikation. In: Der Deutschunterricht 1/1995, 30-42.
- Schlobinski, Peter/Schmid, Katja A. (1996): Alles eine Frage des Stils. Zur sprachlichen Kommunikation in Jugendcliquen und -szenen. In: Muttersprache 3/1996, 211-225.
- Schlobinski, Peter (2012): Netzgezwitscher. ‚Fetzensprache‘ oder optimierte Sprachform? In: Der Deutschunterricht 6/2012, 34-41.
- Schubert, Daniel (2009): Lästern. Eine kommunikative Gattung des Alltags. Frankfurt am Main: Peter Lang (Sprache – Kommunikation – Kultur 6).
- Schwitalla, Johannes (1986): Jugendliche „hetzen“ über Passanten. Drei Thesen zur ethnographischen Gesprächsanalyse. In: Hartung, Wolfdieter (Hg.): Untersuchungen zur Kommunikation – Ergebnisse und Perspektiven. Internationale Arbeitstagung in Bad Stuer Dezember 1985. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR (Linguistische Studien Reihe A, Arbeitsberichte 149), 248-261.

- Schwitalla, Johannes (1988): „Die vielen Sprachen der Jugendlichen.“ In: Geissner, Helmut/Gutenberg, Norbert (Hg.): Kann man Kommunikation lehren? Konzepte mündlicher Kommunikation und ihrer Vermittlung. Frankfurt am Main: Scriptor (Sprache und Sprechen 19), 167-176.
- Siegel, Vanessa (2018): Multiethnolektale Syntax. Artikel, Präpositionen und Pronomen in der Jugendsprache. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Vasiljevič, Anja (2016): Jugendsprache und Facebook – Youth language and Facebook. In: Gysin, Daniel/Spiegel, Carmen (Hg.): Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag. Frankfurt am Main: Peter Lang (Sprache – Kommunikation – Kultur 19), 327-335.
- Walther, Diana (2014): Scherzkommunikation unter Jugendlichen. Lästern, Frotzeln und Blödeln in gemischtgeschlechtlichen Kleingruppen. Frankfurt am Main: Peter Lang (Sprache – Kommunikation – Kultur 15).
- Walther, Diana (2016): Lästern über Mitschüler/innen und Lehrer/innen – Zur sprachlichen Ausprägung und kommunikativen Funktion des Sprachhandlungsmusters Lästern im Kontext Schule. In: Gysin, Daniel/Spiegel, Carmen (Hg.): Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag. Frankfurt am Main: Peter Lang (Sprache – Kommunikation – Kultur 19), 225-238.
- Wiese, Heike (2012): Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. München: C. H. Beck.

Internet

- AllFacebook: Offizielle Facebook Nutzerzahlen für Deutschland (Stand: März 2019). Brackenheim/München. URL: https://allfacebook.de/zahlen_fakten/offiziell-facebook-nutzerzahlen-deutschland [Zugriff: 06.06.2019].
- ARD/ZDF-Medienkommission (©2019): ARD/ZDF-Onlinestudie 2018. Frankfurt am Main/Mainz. URL: <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/ardzdf-onlinestudie-2018/> [Zugriff: 06.06.2019].
- Bergische Universität Wuppertal: Benjamin Könnig. Wuppertal. URL: <https://www.germanistik.uni-wuppertal.de/de/teilfaecher/didaktik-der-deutschen-sprache-und-literatur/personen/koenning.html> [Zugriff: 21.04.2019].

- Deutsche Forschungsgemeinschaft (©2019): Impressum. Bonn. URL: <https://www.dfg.de/service/kontakt/impressum/index.html> [Zugriff: 03.06.2019].
- Duden (©2019): ASCII. Berlin. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/ASCII> [Zugriff: 04.06.2019].
- Duden (©2019): Emoji. Berlin. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Emoji> [Zugriff: 29.05.2019].
- Duden (©2019): Emoticon. Berlin. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Emoticon> [Zugriff: 29.05.2019].
- Duden (©2019): lol. Berlin. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/lol> [Zugriff: 28.05.2019].
- Duden (©2019): maschallah. Berlin. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/maschallah> [Zugriff: 28.05.2019].
- Duden (©2019): Social Network. Berlin. URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Social_Network [Zugriff: 28.05.2019].
- Dürscheid, Christa/Frick, Karina (2014): Keyboard-to-Screen-Kommunikation gestern und heute. SMS und WhatsApp im Vergleich. In: Mathias, Alexa/Runkehl, Jens/Siever, Thorsten (Hg.): Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien. Eine Online-Festschrift zum Jubiläum von Peter Schlobinski (Networx 64), 149-181. URL: <https://www.mediensprache.net/networx/networx-64.pdf> [Zugriff: 21.05.2019].
- IDS Mannheim: Impressum. Mannheim. URL: <http://www1.ids-mannheim.de/allgemein/impressum.html> [Zugriff: 06.05.2019].
- IDS Mannheim Publikationsserver: DGD2. Mannheim. URL: <https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1274> [Zugriff: 03.06.2019].
- Langenscheidt (©2019): lan. Stuttgart. URL: <https://de.langenscheidt.com/tuerkisch-deutsch/lan> [Zugriff: 03.06.2019].

- Möseneder, Eva Maria (2018): Messenger-Nutzerzahlen für Österreich 2018 – WhatsApp als Nr. 1. In: atms. Wien. URL: <https://blog.atms.at/whatsapp-messenger-nutzerzahlen-oesterreich> [Zugriff: 06.06.2019].
- mpfs: JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart. URL: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf [Zugriff: 06.06.2019].
- Pons (©2019): bacio. Stuttgart. URL: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=bacio&l=deit&in=&lf=it&qnac=> [Zugriff: 02.06.2019].
- Pons (©2019): bisou. Stuttgart. URL: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=bisou&l=defr&in=&lf=fr&qnac=> [Zugriff: 03.06.2019].
- Pons (©2019): maşallah. Stuttgart. URL: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/t%C3%BCrkisch-deutsch/ma%C5%9Fallah> [Zugriff: 28.05.2019].
- Pons (©2019): raffreddore. Stuttgart. URL: [https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=raffreddore&l=deit&in=ac_it&lf=it&qnac=r
affreddore+](https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=raffreddore&l=deit&in=ac_it&lf=it&qnac=raffreddore+) [Zugriff: 02.06.2019].
- Sander, Sebastian (2018): Unnützes Wissen: Seit wann gibt es eigentlich WhatsApp? In: CHIP. München. URL: https://praxistipps.chip.de/unnuetzes-wissen-seit-wann-gibt-es-eigentlich-whatsapp_101570 [Zugriff: 06.06.2019].
- Schnitzer, Caroline-Victoria (2012): Linguistische Aspekte der Kommunikation in den neueren elektronischen Medien. SMS – E-Mail – Facebook. Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität München. URL: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/14779/1/Schnitzer_Caroline-Victoria.pdf [Zugriff: 14.05.2019].
- Statista (©2019): Anzahl aktiver Nutzer in Österreich von 2013 bis 2018 (in Millionen). Hamburg. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/296115/umfrage/facebook-nutzer-in-oesterreich/> [Zugriff: 06.06.2019].

Steiner, Sam (2018): Soziale Netzwerke in der Schweiz – die Liste. Dietlikon. URL: <https://alike.ch/soziale-netzwerke-in-der-schweiz-die-liste/> [Zugriff: 06.06.2019].

Swiss SMS Corpus (2018): Startseite. Zürich. URL: <http://www.sms4science.ch/> [Zugriff: 29.05.2019].

WhatsApp (©2019): Startseite. Dublin. URL: <https://www.whatsapp.com/> [Zugriff: 06.06.2019].

WhatsApp (©2019): Über uns. Dublin. URL: <https://www.whatsapp.com/about/> [Zugriff: 06.06.2019]

Anhang

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich der Jugendsprachforschung der Jahre 2008 bis 2018. Dabei soll mittels Literatur den Fragen, welche allgemeinen Merkmale und welche Charakteristika von Jugendsprache im Bereich der sozialen Medien von 2008 bis 2018 in der Jugendsprachforschung untersucht wurden, nachgegangen werden. Zunächst wird ein kurzer Überblick über die Entwicklung der Jugendsprachforschung gegeben. Anschließend folgt der Hauptteil der Arbeit: Zuerst liegt der Fokus auf der Erforschung jugendsprachlicher Merkmale in der mündlichen Kommunikation, danach auf der Erforschung von Jugendsprache in der schriftlichen Kommunikation in sozialen Netzwerken wie Facebook und WhatsApp. Im Fazit und Ausblick sollen die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst, Lücken in den Publikationen aufgezeigt und mögliche Anregungen zu künftigen Forschungsschwerpunkten gegeben werden.